



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERDE
GÖZLEMLENEN KAYGI BELİRTİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökhan MERT

TOKAT

Mayıs, 2019



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERDE
GÖZLEMLenen KAYGI BELİRTİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökhan MERT

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatih YAZICI

2. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERDEM

TOKAT

Mayıs, 2019

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

03.07.2019

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Gökhan MERT

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gökhan MERT'in İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerde Gözlemlenen Kaygı Belirtileri adlı çalışması 29/05/2019 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

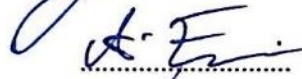
Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal YÖNTEM



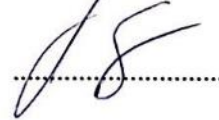
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Fatih YAZICI



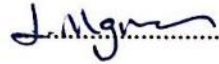
Üye (2. Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERDEM



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../201..

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademik çalışmalarına başlangıcımı sağlayan ve ilerleyen zamanda akademik anlamda büyük katkılar sağlayacağına inandığım bu çalışmada;

Önderlik ve rehberlik vasfıyla bana ışık olan, kişiliği ve çalışma disiplini her zaman örnek aldığım, zorlandığım her an desteğini yanımda hissettiğim, bilgi ve hoşgörüsünden yararlandığım, saygı ve sevgi duyduğum, akademik olarak gelişmemde büyük katkı sağlayan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Fatih YAZICI'ya,

İlgisi, desteği, güler yüzü, sevecenliği ve çalışmalarım için bana verdiği özgüven ile her anımda yanımda olan, örnek aldığım ve fikirlerine her zaman ihtiyaç duyacağım ikinci tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERDEM'e,

Çalışma fikrinin oluşması sürecinde sürekli olarak desteğini aldığım Arş. Gör. Murat AKDAĞ'a ve çalışmanın gerçekleşmesinde önemli katkıları olan Arş. Gör. Şefika ERDEM'e,

Tez savunma jürimde yer alarak değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşarak tezime katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK, Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal YÖNTEM'e,

Beni büyüten, bugünlere gelmemi sağlayan, daima yanımda olan ve onlarla aynı ailenin bir ferdi olmaktan her zaman gurur duyduğum anneme, babama ve abime,

Çalışma süreci boyunca bana sonsuz sevgi gösteren, güler yüzünü ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Gülden MERT'e ve canım oğlum Kemal Göktuğ MERT'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gökhan MERT

Mayıs-2019



*Babam,
Kemal MERT' e*

ÖZET

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERDE GÖZLEMLenen KAYGI BELİRTİLERİ

Gökhan Mert

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışman: Doç. Dr. Fatih Yazıcı

2. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Erdem

Mayıs, 2019, XIV + 89 sayfa

Bu çalışmada ilkokuma yazma öğretimi sürecinde; öğrencilerde hangi kaygı belirtilerinin ortaya çıktığını ve bu kaygı belirtilerinin hangi sıklıkla görüldüğünü tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölümü'nün orta ölçekli bir iline ait bir ilçede bulunan bir devlet okulundaki 1. sınıfa devam eden 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada süreç içerisinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerini tespit etmek ve öğrencilerin başarı durumlarını izlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Kaygı Belirtileri Gözlem Formu” ve “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Başarı Durumu Gözlem Formu” kullanılmıştır. Veri çeşitliliği sağlamak için kamera kaydı yapılmış ve öğrencilerin nabız değerleri ölçülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin kaygı belirtilerinin sıklığı ve nabız ortalamaları süreç içerisinde farklılaşmaktadır. Kaygı belirtilerinin sıklığı ve nabız ortalamaları ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki basamaklara göre değişim göstermektedir. “Hissettirme” ve “Okuma Yazma” basamağında sürecin ortalarına doğru kaygı belirtisi, nabız ortalaması ve başarı durumlarında belirgin bir değişim yani azalma görülmektedir. “Hece, Kelime, Cümle Oluşturma” ve “Metin Okuma” basamağında ise

kaygı belirtisi, nabız ortalaması ve başarı durumlarında sürecin sonuna doğru bir değişim yani azalma tespit edilmiştir. Kaygı belirtilerinin sıklığı ve nabız ortalamaları öğrenciye göre farklılık göstermektedir. Yaşı büyük olan iki öğrenci yaşı küçük olan diğer iki öğrenciye göre daha az kaygı belirtisi gösterdiği, nabız ortalamalarının daha düşük olduğu, daha yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. İlkokuma yazma öğretimi sürecindeki basamaklarında gözlemlenen kaygı belirtilerinin üçü (kasılma, sallanma ve yerinde duramama) tüm öğrencilerde gözlemlenirken altı tanesi (ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, terleme, el terlemesi, el yorulması ve göğüste basınç hissi) ise basamaklara göre değişim göstermekte ve daha az gözlemlenmektedir. Öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerindeki değişime paralel olarak öğrencilerin başarı durumları da birbirlerinden farklılık göstermektedir. Kaygı türü ve sıklığı az olan öğrencinin, ilkokuma yazma öğretimi sürecinde başarı gösterdiği, kaygı türü ve sıklığı daha fazla olan öğrencinin ise ilkokuma yazma öğretimi sürecinde başarısız ya da kısmen başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaygı belirtileri, ilkokuma yazma, nabız.

ABSTRACT

SIGNS OF ANXIETY OBSERVED IN STUDENTS DURING LITERACY TEACHING PROCESS

Gökhan Mert

Master's Thesis, Division of Primary Education

Advisor: Associate Professor Dr. Fatih Yazıcı

2nd Advisor: Assistant Professor Dr. Ahmet Erdem

May, 2019, XIV + 89 pages

The aim of this study is to determine what kind of signs of anxiety arise and how often these signs of anxiety occur in students during the literacy teaching. The study group of this study consists of 4 first grade students who are attending a public school in a district of a medium scaled city in Central Black Sea Region during the 2018-2019 academic year. This study was designed as a case study that uses quantitative and qualitative data. "Observation Form for Signs of Anxiety in Literacy Learners" and "Observation Form for Literacy Learners' Success State During the Teaching Process" were used in this study to determine the signs of anxiety observed in learners' learning process and to monitor students' success states. Both these observation forms were prepared by the researcher. Video recordings were made and students' pulse values were measured to ensure data variety.

When the findings of the study are examined it can be seen that the frequency of the signs of anxiety in students and the mean of their pulse values differ within the process. The frequency of the signs of anxiety and the mean of students' pulse values show a change according to the steps in the process of first time teaching of reading and writing. In "Implication" and "Reading and Writing" steps towards the middle of the processes signs of anxiety, mean of pulse values and success states show a significant

change in other words they show a decrease. In “Syllable, Word and Sentence Formation” and “Reading a Text” steps towards the end of the processes signs of anxiety, mean of pulse values and success states show a significant change that is they show a decrease. The frequency of the signs of anxiety and means of pulse values differ from student to student. Two older students when compared to two younger students showed less signs of anxiety, their mean of pulse values were lower and their success states were higher. Some of the observed signs of anxiety were observed in all students while some of them were individually observed. In parallel with differences in the signs of anxiety observed in students, students’ success states also change. In other words when the signs of anxiety in students decrease they become more successful. Three of the anxiety signs (spasm, shaking, and wriggling) during the literacy teaching steps were observed in all students while six signs (dryness of the mouth, blushing face, sweating, hand sweating, hand fatigue, and a feeling of pressure on the chest) varied according to steps and were observed less. In parallel with the varying anxiety signs, students’ achievements also differed. It was observed that students who demonstrated fewer anxiety types and frequency were successful during the literacy teaching while those with more anxiety types and frequency were unsuccessful or partially successful.

Key words: Signs of anxiety, literacy, pulse

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar	4
BÖLÜM II	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
İlkokuma Yazma Öğretimi.....	6
İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	9
Birleşimsel Yöntemler.....	9
Çözümleme Yöntemleri.....	10
Karma Yöntem	11
İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihçesi.....	11

Ses Temelli Cümle Yöntemi	12
Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemi.....	14
İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri	15
Fiziksel Gelişim.....	15
Zihinsel Gelişim	17
Duygusal Gelişim	19
Sosyal Gelişim.....	20
İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sınıf Ortamı.....	21
Kaygı Kavramı	22
Kaygı Durumları	23
Kaygı Belirtileri	25
Kaygı ve Öğrenme İlişkisi	26
İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Kaygı.....	27
BÖLÜM III.....	29
YÖNTEM	29
Araştırma Modeli	29
Çalışma Grubu	29
Veri Toplama Araçları	30
Uygulama	31
Verilerin Çözümlemesi	33
BÖLÜM IV.....	34
BULGULAR.....	34
Hissettirme Basamağı.....	34
Hissettirme Basamağı Bireysel Kaygı Belirtileri ve Nabız Ortalamaları	36
Okuma Yazma Basamağı.....	41
Okuma Yazma Basamağı Bireysel Kaygı Belirtileri ve Nabız Ortalamaları.....	44

Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı	49
Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı Bireysel Kaygı Belirtileri ve Nabız Ortalamaları.....	52
Metin Okuma Basamağı.....	57
Metin Okuma Basamağı Bireysel Kaygı Verileri ve Nabız Ortalamaları.....	59
Öğrencilerin Süreç Boyunca Gösterdikleri Toplam Kaygı Belirtileri Sayısı Nabız Ortalamaları.....	65
BÖLÜM V	67
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
Sonuç.....	67
Öneriler	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	84
Ek 1. Kaygı Belirtileri ve Öğrenci Durumu Gözlem Formu.....	84
Ek 2. Veri Toplam Uygulama İzni	88
Ek 3. Özgeçmiş	89

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Yaşa göre nabız hızı ve ortalamaları	26
Tablo 2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri.....	30
Tablo 3. Uygulama takvimi	32
Tablo 4. Hissettirme basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları.....	35
Tablo 5. Hissettirme basamağında Funda'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	37
Tablo 6. Hissettirme basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	38
Tablo 7. Hissettirme basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	39
Tablo 8. Hissettirme basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	40
Tablo 9. Okuma yazma basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları.....	42
Tablo 10. Okuma yazma basamağında Funda'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	45
Tablo 11. Okuma yazma basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	46
Tablo 12. Okuma yazma basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	47
Tablo 13. Okuma yazma basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	48
Tablo 14. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları	50
Tablo 15. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Funda'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu.....	52
Tablo 16. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu.....	54

Tablo 17. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	55
Tablo 18. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu.....	56
Tablo 19. Metin okuma basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları.....	58
Tablo 20. Metin okuma basamağında Funda'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	60
Tablo 21. Metin okuma basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	61
Tablo 22. Metin okuma basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	62
Tablo 23. Metin okuma basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Hissettirme Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları	34
Şekil 2. Hissettirme Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları	36
Şekil 3. Okuma Yazma Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları	42
Şekil 4. Okuma Yazma Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirti Sayısı ve Nabız Ortalamaları	44
Şekil 5. Hece, Kelime, Cümle Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları	50
Şekil 6. Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirti Sayısı ve Nabız Ortalamaları	52
Şekil 7. Metin Okuma Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları	57
Şekil 8. Metin Okuma Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirti Sayısı ve Nabız Ortalamaları	60
Şekil 9. Öğrencilerin Süreç Boyunca Gösterdikleri Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları	65

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma yazmanın amacı insanlar arasındaki etkileşimi sağlamaktır (Ege, 2011, s. 185). İletişim çağı yazının kullanım alanını genişletmekte ve bireyi sürekli yazmaya yönlendirmektedir. Bu nedenle bireyin bir önceki kuşağa göre daha fazla şey öğrenmesini ve iyi bir eğitim sürecinden geçmesini gerekli kılmaktadır. Bu eğitim süreci okuma yazma eğitimi ile başlamaktadır (Karadağ, 2016, s. 163). Okuma yazma birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki beceridir (Ege, 2011, s.182), yazmada başarılı olabilmek için gözlem ve deneyimlerin yanı sıra okuma yoluyla başkalarının duygu ve düşüncelerini ifade etme yollarını öğrenerek dili doğru kullanma becerisi kazılır (Aktaş ve Gündüz, 2014, s. 42). Bilgi ve becerilerin hızla değiştiği ve geliştiği yaşamımızda bireyin bu değişim ve gelişime uyum sağlayabilmesini kolaylaştıran en önemli beceri; akademik ilerlemeyi, sosyalleşmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi sağlayan okuma yazma becerisidir (Karadağ ve Yurdakal, 2016, s. 108). Nitelikli bireylerin yetişmesinde okuma yazma büyük bir öneme sahiptir ve bu durum okuma yazmanın temellerinin atıldığı ilkokuma yazma öğretimini daha önemli hale getirmektedir (Durukan ve Alver, 2008).

Okul öncesi dönemde dil becerilerinin geliştirilmesi ilkokuma yazma öğrenimini olumlu etkilediğinden, okuma yazma öğreniminin ilkokula başlamadan önce erken yaşta başlayan gelişimsel bir süreç olduğu söylenebilir (Ege, 2011, s. 185). Güneş (2007) çocuklarda beceriler arasında öncelikle zihinsel becerilerin geliştiğini ve çocukların zihinsel gelişiminin çok erken yaşlarda başladığını; bununla birlikte dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi becerilerin erken yaşlarda başlayabileceğini ve erken yaşlarda başlayan dil eğitiminin çocuğun okuma yazma öğrenmesinde belirleyici bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi dönemde yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilerin ilkokuma yazma öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi vardır ve birinci sınıfta da yapılan benzer çalışmalar öğrencilerin harfleri tanımalarını heceler ile kelimeler oluşturma sürecini kolaylaştırmaktadır (Savaş, 2006, s. 117). Yapılan çalışmalara göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokuma yazma başarıları okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden yüksektir (Öz, 2009; Tatal, 2013; Delican, 2013; Özcan ve Özcan, 2016; Bektaş, 2013). Ayrıca okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre okuduğunu

anlama başarıları daha yüksektir (Tatal, 2013). Okul öncesi eğitim alıp almamak öğrenciler okuma yazma başarısı açısından farklılığa neden olduğu söylenebilir.

İlkokuma yazma öğrenme sürecinde her çocuk farklı performans göstermektedir. Bazı çocuklar okuma yazmayı hızlı öğrenip bundan keyif alırken bazı çocuklar ise okuma yazmaya karşı ilgisiz davranmakta ve zorlanmaktadır (Ege, 2011, s. 171). Yapılan çalışmalar, bu durumun pek çok nedeni olabileceğini ortaya koymaktadır (Çelenk, 2013, s. 69). Bu etkenlerin başında öğrencilerin bireysel özellikleri gelmektedir. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre solak olma durumu, dikkat eksikliği (Kavak, 2019), fiziksel gelişim yetersizliği, çabuk sıkılma, uyum sorunu, düşük okuma hızı ve disiplin zorluğu gibi özellikler ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir (Demir ve Ersöz, 2016). Ayrıca birinci sınıf öğrencisinin okula ve derse karşı ilgisiz olması, derse hazırlıksız gelmesi ilkokuma yazma öğretim sürecinde sorun oluşturmaktadır (Durna, 2014). Bulut (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrencinin anlama kapasitesi, öğrenme güçlüğü, iletişim kurma becerisi, farkındalık düzeyi, motivasyon durumu, kaygı durumu, benlik saygısı gibi psikolojik faktörlerin de okuma yazmaya geçiş sürecini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İlkokuma yazma öğrenimini etkileyen bir başka neden ise okula başlama yaşıdır (Turan, 2018). Yapılan çalışmalara göre okula başlama yaşı arttıkça ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki öğrenci başarısı da artmaktadır (Duman, 2014).

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sosyo-kültürel çevre, sınıf mevcudu (Kavak, 2019) ve farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması, disiplin zorluğu gibi öğrenme ortamından kaynaklı sorunları süreci olumsuz etkilemektedir (Demir ve Ersöz, 2016). İlkokuma yazma öğretimini etkileyen aile de bu süreçteki en önemli belirleyiciler arasındadır. Anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması (Delican, 2013), ailenin öğrenciye sunduğu olanaklar, öğrencinin okuma yazmaya hazıroluşluk düzeyini olumlu etkilerken (Akyol ve Temur, 2008), veli-okul ilişkileri, aksanlı konuşma gibi faktörler (Bulut, 2010) ile okula ve velilerin çocuğa ilgisiz kalmaları, okuma yazmaya geçiş sürecini olumsuz etkilemektedir (Özcan ve Özcan, 2016).

İlkokuma yazma öğretimi sürecini etkileyen bütün bu değişkenler öğretmenler tarafından tedbirler alınması gerekmektedir (Yüce, 2016). Öğretmenler ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunları çözebilmek için çeşitli yöntemler

kullanmaktadırlar. İlkokuma yazma öğretimindeki sorunlara karşı öğrencinin elinden tutarak yazdırma, kum masasıyla oyun havuzundan yararlanma, dikkat çekici materyal tasarlama gibi çözüm yollarına başvurmaktadırlar (Özcan ve Özcan, 2016). Öğretmenler ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları gidermek amacıyla el kol kaslarını geliştirici etkinliklere yer vermekte ve hazırlık aşamasını uzun tutmaktadır (Yiğit, 2009).

İlgili literatürde yer alan bütün bu çalışma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde, ilkokuma yazma sürecini etkileyen pek çok değişken olmasına karşın öğretmenlerin yalnızca fiziksel beceriler üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. İlkokuma yazma sürecinde göz ardı edilen önemli değişkenlerden bir ise öğrencilerin göstermiş oldukları kaygılardır. Kaygının, ilkokuma yazma sürecindeki etkisi yalnızca öğretmenler tarafından değil, konu ile ilgili yapılan çalışmalarda yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Nitekim gerek uluslararası gerekse ulusal literatür incelendiğinde öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kaygı durumlarını inceleyen çalışmaların son derece sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin tespit edilerek ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kaygının varlığını ortaya koymak için bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Problem Durumu

Bu çalışmanın cevap aradığı araştırma problemi “İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin göstermiş oldukları kaygı belirtileri nelerdir?” şeklindedir.

Araştırmanın alt problemleri ise;

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin;

1. Hissettirme basamağında kaygı ve başarı durumları nasıldır?
2. Okuma yazma basamağında kaygı ve başarı durumları nasıldır?
3. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında kaygı ve başarı durumları nasıldır?
4. Metin okuma basamağında kaygı ve başarı durumları nasıldır?
5. Kaygı belirtileri ve nabız ortalamaları bireysel olarak nasıl bir değişim göstermektedir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin hangi kaygı davranışlarını gösterdiklerini ve bu davranışların ne sıklıkla görüldüğünü tespit etmektir. Gözlemlenen kaygı belirtilerinin ilkokuma yazma öğretiminde basamaklara, seslere, öğrencilere göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte ilkokuma yazma sürecinde gösterilen kaygı davranışlarının, sürecin farklı boyutları ve öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilgili durumunu belirlemek de bu araştırmanın amaçları arasındadır. Ayrıca ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri ile öğrencilerin başarı durumlarının nasıl bir seyir izlediğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Okuma yazma öğrencilerin eğitim hayatlarında karşılaşacakları en zor beceriler arasındadır (Akyol, 2006). Bu becerinin edinilme sürecinde bireylerin öğrenme sürecine etki eden etkenlerin araştırılması önemlidir. Buna karşın ilgili literatür incelendiğinde konu ile ilgili çalışmaların büyük bölümünün anket, görüşme ve ölçekler aracılığıyla gerçekleştiği görülmektedir (Puranik, Al Otaiba, Sidler ve Greulich, 2014). İllkokuma yazma ile ilgili yöntem ve tekniklerin uygulamaya yansımalarının değerlendirilebilmesi için gözlem tekniklerini uygulayan araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir (Cutler ve Graham 2008; Gilbert ve Graham, 2010). Öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde hangi kaygı davranışlarını nasıl gösterdiklerini, gözlem yoluyla ortaya koymaya çalışan bu çalışma, özellikle Türkçe literatürdeki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Gözlem yapılan öğrencilerin hiçbir baskı altında kalmadan kendi kişilik özelliklerini yansıttığı,
2. Araştırmada kullanılacak ölçme aracının konu ile ilgili bilgileri doğru ölçtüğü varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Veri toplama araçları açısından gözlem formları ve nabız ölçümleri ile,

2. Araştırma gözlem sürecinde yer alan e, l, a, k, i, n, o, m, u, t sesleriyle,
3. Toplanan veriler 2018-2019 eğitim- öğretim yılında birinci sınıfa devam eden dört öğrenci ile,
4. Belirlenen öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde sadece kaygı belirtileri, nabız ortalamaları ve başarı durumlarının tespit edilmesi ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilkokuma yazma öğretimi, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencinin gelişimsel özelliklerinden bahsedilmektedir. Ayrıca kaygı durumları, belirtileri, kaygının öğrenme ile ilişkisi ve ilkokuma yazma öğretiminde kaygıdan bahsedilmektedir.

İlkokuma Yazma Öğretimi

Çağdaş uygarlık, büyük ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlıktır. Okuma-yazma, insanlığın biriken deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yarayan, yaşayan kuşaklar arasındaki önemli ve etkili bir anlaşma aracı (Öz ve Çelik 2007, s. 33) ve çağımızın en etkili öğrenme araçlarından birisidir (Çelenk, 2013, s. 5). Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği bir çağda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretme birey ve toplum için önemli bir süreçtir (Güneş, Taç ve Uysal, 2016, s. 24). Çağdaş insanın istenilen bilgi birikimine sahip olabilmesi etkin bir okuma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Aynı zamanda bu bilgi birikimini çevresiyle paylaşabilmesi için etkin bir yazma becerisine de sahip olmalıdır. Okuma yazma becerisini kazanmış olan bir birey hızlı doğru ve anlayarak okumalı, okumaktan zevk almalı ve işlevsel bir okuma yazma yeteneği geliştirmelidir. Böylece birey; kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilen, özgür, bağımsız, katılımcı ve çağdaş bir dünya görüşü kazanarak toplumun işlevsel bir üyesi haline gelebilir (Çelenk, 2013, s. 6). İşlevsel okuryazarlık; okuma sırasında çözümlenme ve anlamlandırma, yazma sırasında da yazıya dökme kompozisyon becerilerinin bir arada kullanılması olarak ifade edilebilir. Bu nedenle okuma ve yazma öğretimine katılan her öğrencinin işlevsel okuryazar hale gelebileceği etkinliklerin yapılması gerekmektedir (Savaş, 2006, s. 15-16). Bu süreç de nitelikli bir eğitim ve bunun temeli olan ilkokuma yazma öğretimini gerektirmektedir (Güneş, Taç ve Uysal, 2016, s. 24). Bu çerçeveden ele alındığında okuma yazmanın insan hayatını düzenleyerek toplum içerisinde bir birey olmasına katkı sağladığı ifade edilebilir.

Eğitim alanındaki gelişmeler, okuma yazma öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel yaklaşılması ile birlikte okuma yazma kavramının sürekli gelişen ve değişen bir kavram olmasına neden olmuştur. Okuma yazma; önceleri şifreyi çözme ve seslendirme olarak

anlaşılmiş, daha sonra kelimeleri bütün olarak okuyup-yazma ve tahmin etme şeklinde gelişmiştir (Güneş, 2007, s. 21). Düşünüleni ve söyleneni yazma, yazılanı okuma, başka bir deyişle okuma-yazma bir çeşit şekil ve sembol çalışmasıdır (Cemiloğlu, 2001, s. 64). Son zamanlarda yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle; bireyin dil ve zihinsel becerilerini geliştiren, zihinsel yapısını düzenleyen, kendini geliştirmesini sağlayan gelişimsel ve etkileşimsel bir okuma yazma kavramından söz edilmektedir (Güneş, 2007, s. 21). İlkokuma yazmanın öğrencinin sözlü dilden yazılı dile geçtiği bir eşik dönemi olduğu söylenebilir. İlkokuma yazma kavramı; öğrencinin yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söyleneni ve kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmektedir (Ferah, 2005, s. 13).

İlkokuma yazma tüm eğitimin temelidir (Güneş, Uysal ve Taç, 2016). İlk okuma yazma süreci bireyin gerek okul gerekse sosyal yaşamında önemli bir yere sahiptir (Akyol ve Temur, 2008). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar sadece Türkçe dersi açısından değil (Göçer, 2008, s. 11), ilkokuldan sonraki eğitim kademelerine kadar öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Öz ve Çelik, 2007). Bireyin yaşamını yakından ilgilendiren okuma-yazma becerisinin kazandırılmasında ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Herhangi bir alanda edinilmiş olan ilk alışkanlıklar derine işlediğinden yanlış alışkanlıkların düzeltilmesi çok güçtür. Bu nedenle okuma-yazma becerisi bütün öğrenim hayatı boyunca öğrencinin başarısını önemli ölçüde etkileyeceğinden, ilkokuma yazma öğretimi başlangıçtan itibaren doğru alışkanlıklar edindirecek şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır (Öz ve Çelik 2007, s. 33). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencide görülen olumlu davranışlar bu dönemde geliştirilmeli ve olumsuz davranışlar da ortadan kaldırılmalıdır (Cemaloğlu, 2001). Keskinliç'a (2002, s. 124) göre ilkokuma yazma öğretimi süreciyle; 1. sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun olacak şekilde, gerekli öğrenme-öğretme stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve materyalleri kullanarak öğrencinin hayat boyu kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerileri kazandırılmalıdır.

İlkokuma yazma becerisi öğrenilerek kazanılan ve birçok öğrenme güçlüğünü içinde barındıran, başka zihinlerle iletişim kurmaya yarayan ve hayat boyu devam eden faydalı bir süreçtir. İlkokuma yazma etkinliği sadece kas, görme ve işitme etkinliği değil; aynı zamanda bütün bu etkinlikleri yönlendiren bir zihin etkinliğidir (Keskinliç, 2002,

s. 123-124). Okuma yazma öğretiminin hedefi, okuma yazma alanında kazanılan becerilerin günlük hayatta kullanılabilir işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaşmaktır. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde, çocuk psikolojisine uygun ve daha sonraki süreci kolaylaştıracak şekilde öğrenciye işlevsel bir okuma-yazma becerisini kazandıracak temel alışkanlıkların kazandırılması gerekmektedir (Öz ve Çelik, 2007, s. 34). İlkokuma yazma öğretiminin amacı okul öncesi dönemde kendiliğinden edinilen dinleme ve konuşma becerileriyle birlikte bütün temel dil becerilerinin bilinçli olarak kullanılabilmesini sağlamaktır (Göçer, 2008, s. 19). Çelenk'e (2013, s. 4) göre ilkokuma yazma öğretimiyle dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini edinebilmesi amaçlanmaktadır. Dil gelişimi bir bütün olmakla birlikte okuma yazma becerilerini sadece okuyup yazma davranışlarının ele alınıp dinleme ve konuşma becerilerinden soyutlayarak geliştirmek mümkün değildir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminin belli ilkeler doğrultusunda ele alınması gerekmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde ilkeler bireyi yalnızca yönelmekten kurtarır ve amaca varmada yol göstericidir (Güleryüz, 2004, s. 69). İlkokuma yazma öğretiminin başlıca ilkeleri şu şekildedir;

- İlkokuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir,
- İlkokuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir,
- İlkokuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir,
- İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler,
- İlkokuma yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir,
- İlkokuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır,
- İlkokuma ve yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır,
- İlkokuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir,
- İlkokuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır,
- İlkokuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir (Güleryüz, 2004, s. 70; Çelenk, 2013, s. 8).

İlkokuma yazma öğretiminin, öğrencinin sonraki öğrenim yaşantısındaki belirleyiciliği göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin etkili ve verimli gerçekleşebilmesi için yukarıda yer alan ilkelerin titizlikle takip edilmesi önemlidir.

İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Geçmişten günümüze kadar ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu yöntemler birleşimsel, çözümlene ve karma yöntemler şeklindedir.

Birleşimsel Yöntemler

Okuma-yazma öğretiminde birleşimsel yöntemlerle; harfler birleştirilerek heceler, heceler birleştirilerek kelimeler, kelimeler de anlamlı bir şekilde birleştirilerek cümleler ve metinler oluşturulur (Kesginici, 2006, s. 7). Birleşimsel yöntemlerle okuma-yazma öğretiminde büyük harfler öğretilerek başlanır ve önce sesli harfler öğretilir sonra da sessiz harfler öğretilir, böylelikle kolaydan zora doğru bir sıra izlenerek harflerin öğretimi gerçekleştirilir. Öğrenilen sesli harflerin önüne ve arkasına sessiz harfler getirilerek heceler oluşturulur. Bu şekilde oluşturulan hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler elde edilir (Çelenk, 2013, s. 107). Birleşimsel yöntemler de üç şekilde uygulanmaktadır. Bunlar harf, ses ve hece yöntemleridir.

Harf (Alfabe) Yöntemi: Harf yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin yazının icadıyla başladığı, en eski ve en uzun süre kullanılan bir yöntem olduğu söylenebilir. Dünyada ve ülkemizde uzun yıllar kullanılan bu yöntemle; önce harfler öğretilir, harflerin okunuşuna uygun olarak ikişerli ve üçerli heceler oluşturulur, bu hecelerden kelimeler oluşturulur (Çelenk, 2013, s. 108; Ferah, 2005, s. 102).

Ses (Fonetik) Yöntemi: Harf yönteminde harflerin telaffuzundaki sorunları ortadan kaldırmak için harfin adının değil sesin tanıtılması gerektiği düşünülmüştür. Bu sesleri karşılayan semboller yani harflerle eşleştirme yapılarak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Kesginici, 2006, s. 7).

Hece Yöntemi: Bu yöntemle öğrencilere heceler tanıtılır (Nas, 2001, s.54). Öğrencilerin bu hecelerden kelime, kelimelerden de cümleler oluşturmaları sağlanarak öğrencilere okuma yazma öğretilir (Çelenk, 2013, s. 111, Ferah, 2005, s. 103).

Çözümleme Yöntemleri

Bu yöntem bütünün parçaların toplamından farklı ve özgün bir yapıya sahip olduğunu (Kesginici, 2006, s. 8) savunan Gestalt Psikolojisi'ne dayanmaktadır. Gestalt'a göre kalıcı ve etkin bir öğrenme için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün olacak şekilde örgütlenmeli ve sunulmalıdır. Araştırmalara göre göz okurken birtakım sıçramalar ve duraklamalar yapar. Okuma sırasında bu sıçramaların ve duraklamanın en aza inmesi gerekir. Bu yöntemle göz bütün bir cümleyi birkaç sıçramayla tepkide bulunarak okur. İyi bir okuyucu çok az göz sıçraması yapar ve satır sonunda biraz duraklar. Bu duraklama okumaya anlam kazandırır ve okuyucunun bir sonraki cümleyi görmesini sağlar. Bu nedenle okuma yazma öğretimi cümle öykü sözcük gibi anlamlı bütünlerle gerçekleştirilmelidir (Çelenk, 2013, s. 112; Kesginici, 2006, s. 8). Çözümleme yöntemi üç şekilde uygulanmaktadır. Bunlar öykü, cümle ve kelime çözümleme şeklindedir.

Öykü Çözümleme Yöntemi: Bu yöntemde okuma yazma çalışmalarına bir öykü ya da masal anlatılır. Öyküyle ilgili ses kaydı dinletme, çizgi film izletme, öyküyü dramatize ettirme gibi etkinlikler yaptırılır. Daha sonra öykü bölümler halinde okunur, kısa cümleler çözümlenir. Cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak okuma gerçekleştirilir (Çelenk, 2013, s. 113).

Cümle Çözümleme Yöntemi: Bu yöntemde ilkokuma yazma öğrencilere cümleler aracılığı ile öğretilir. İllkokuma yazmaya öğrenci düzeyine uygun anlamlı ve kısa cümleler kullanılarak başlanır. Daha sonra cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünerek ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Calp, 2009, s. 71; Binbaşoğlu, 2004, s. 48).

Kelime Çözümleme Yöntemi: İllkokuma yazma öğretiminde öğrencinin çevresinde bulunan nesnelerin adlarının karşılığı olan sözcükler verilerek başlanır (Şahbaz, 2013, s. 139). Kelime kendi başına anlamlı ve cümle kurmada büyük öneme sahip bir bütündür. Kelimeler anlamlı bir bütünlük içinde gösterilir (Ferah, 2005, s. 103). Kelimelerin temel anlama birimi olduğu düşüncesiyle öğrencilere önce sözcükler verilir. Daha sonra kelimeler hecelere ayrılarak yeni kelime ve cümleler oluşturularak çalışmalar devam ettirilir (Güleryüz, 2004, s. 48).

Karma Yöntem

İlkokuma yazma öğretimi cümle ve kelimelerle başlar; hemen hece ve harflerin öğretilmesine geçilir. Böylece cümle, kelime, hece ve harfler birlikte öğretilir (Calp, 2009, s. 76). Karma yöntem çözümlene yönteminin zaman alıcılığından, birleşim yönteminin okumayı anlamadan uzaklaştırmasından öğrenciyi korumak için kullanılmaktadır (Çelenk, 2013, s. 118). Böylelikle ilkokuma yazmanın kısa sürede öğretilmesi amaçlanmaktadır (Şahbaz, 2013, s. 139).

İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihçesi

Ülkemizde ilkokuma yazma öğretiminde Cumhuriyet'in kuruluşunda bugüne kadar değişik yöntemler kullanılmıştır. 1924 ilk Mektep Müfredat Programı ile ses ve sözcük yöntemi kullanılırken; 1926 İlkokul Programı ile sözcük yöntemi ve karma yöntem kullanılmıştır (Cemaloğlu, 2001, s. 12). Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında harf devrimi yapılmış ve yeni Türk harfleri kabul edilmiştir. O yıllarda birçok ülkede cümle yöntemi yaygın olarak kullanılmasına rağmen Atatürk, yeni Türk harflerinin herkese öğretilmesi için bütün okuma yazma öğretimi çalışmalarının harf yöntemi ve bitişik eğik yazı ile yürütülmesini istemiştir. Atatürk döneminde 1930 ve 1936 yıllarındaki ilk mektep programlarında cümle yöntemi kullanılmamıştır (Güneş, 2007, s. 12).

1948 ve 1968 İlkokul Müfredat Programı'nda cümle yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Oymak, 2008, s. 48). Programda ilkokuma yazmaya basit cümleler ve kelimelerle başlanacağı; bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünerek çözümlene yapılacağı, böylelikle elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni kelimelere ulaşılabacağı belirtilmiştir (Güneş, 2007, s. 12).

Ülkemizde uzun yıllar uygulanan cümle yöntemi 2004 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne geçilinceye kadar uygulanmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm Türkiye'de uygulanmaya başlamıştır. Son olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren Ses Esaslı Okuma Yöntemi uygulamaya konulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018) .

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Çağımızdaki gelişmeler, bireyin bilgiyi aynen kabul etmesi ve yönlendirilmeyi beklemesi yerine; bilgiyi yorumlayarak anlamlandırması ve yeni bilgiler üretmesini gerektirmektedir (Çelenk, 2007 s. 123). Çağın gereklerine ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun becerileri geliştirmek amacıyla, yeni eğitim yaklaşım ve modellerine gerek duyulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği Türkçe öğretim programında ilkokuma yazma öğretiminde yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi tercih edilmiştir (Calp, 2009, s. 79).

Ses Temelli Cümle Yöntemi; öğrencilerin ezberleme ve hatırlamaya dayalı çalışmalardan farklı olarak; zihinsel becerilerini (tahmin etme, anlamlandırma, çözümlenme, sorun çözme ve karar verme gibi) kullanmalarını, keşfetmelerini ve üretmelerini sağlayan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu yöntemle öğrenci ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgiyi öncekilerle ilişkilendirme, bilgiyi sorgulama, bilgiyi çözümlenerek farklı bir senteze ulaşma süreçlerini kullanmaktadır. Böylece öğrenciler keşfetme ve üretmenin keyfini yaşamaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005 s. 97). Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilkokuma yazma öğretimine anlamlı bir bütün oluşturacak seslerin verilmesiyle başlanır. Okuma yazma öğretimi; verilen birkaç sesten sonra hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılacak şekilde düzenlenir. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde okuma, yazma, konuşma, dinleme görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülür (Akyol, 2006, s. 86). Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilerek anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle ses temelli cümle yöntemi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçe'de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur.

- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri öğrenmesi yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır (MEB, 2005).

Ses temelli cümle yönteminin amacına ulaşabilmesi için belli ilkeler doğrultusunda hareket edilmelidir. Ses temelli cümle yönteminin ilkeleri şu şekildedir;

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
- Anlamli heceler elde edilmelidir. Hecelerin kolay okunması, anlamının açık ve somut olması, görselleştirilebilir olması sağlanmalıdır.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- Somut öğelerden yararlanmaya önem verilmelidir.
- İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır (MEB, 2005).

Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin okumaya daha erken geçmesi, yöntemin ezber dayalı olmaması, okuma yazmayı öğretmenin daha kolay ve sürecin motive edici olması yöntemini güçlü kılmaktadır (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt, 2016). Ses temelli cümle yönteminin olumlu taraflarının yanında olumsuz tarafları da vardır (Akman ve Aşkın, 2012). Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler seslere odaklandıkları için anlayarak okuma gerçekleşmediği gibi okuma hızı cümle yöntemine göre daha yavaş olmaktadır (Koç, 2012). Bu yöntemde öğrenciler bütünü anlamakta zorlanmakta ve yanlış heceleme yapmaktadırlar (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt ve Kurt, 2016). Ses temelli cümle yönteminin en belirgin olumsuzluğu anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma yazma alışkanlığı kazandırmamasıdır (Akman ve Aşkın, 2012). Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde mevcut yöntemlerin sürekli olarak incelenmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması oldukça önemlidir (Akman ve Aşkın, 2012). Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler Bakanlık tarafından incelenerek alanda uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilmiş; yapılan tespitler doğrultusunda öğretim Türkçe Öğretim Programı gözden geçirilip güncellenmiş, yenilenmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Yenilenen Türkçe öğretim programına göre

ilkokuma yazma öğretimi yöntemi olarak Ses Esaslı ilkokuma Yazma Öğretimi Yöntemine geçilmiştir (MEB, 2018).

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemi

2018 Türkçe Öğretim Programı, öğrencinin hayat boyu kullanabileceği dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu becerileri kullanarak bireysel ve sosyal yönden gelişmesini, etkili iletişim kurmasını, Türkçe'yi severek isteyerek okumasını ve yazmasını sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2018).

Yeni Türkçe öğretim Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Okuma yazma kazanımları öğrencilerin temel dil becerilerinin yanında üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmesine olanak sağlayacak nitelikte düzenlenmiştir. Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin kazandırılmasında farklı öğrenme öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler bir arada kullanılmalıdır. Öğrencinin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır (MEB, 2018).

Ülkemizde 2018 yılında Türkçe (1-8. Sınıflar) Öğretim programı ile “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. İlkokuma yazma öğretimi dik temel harflerle ya da bitişik eğik yazı ile gerçekleştirilir. İlkokuma yazma öğretimi;

Temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi sürecinde izlenecek olan aşamalar (MEB, 2018);

1) İlk okuma yazmaya hazırlık

- Dinleme eğitimi çalışmaları
- Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- Harfi okuma ve yazma

- Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma.

Öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıkları öğrenme açısından değerlendirildiğinde ilkokuma yazma öğretimi sürecini etkilediği görülmektedir (Kutluca Canbulat, 2013). Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencinin gelişimsel özellikleri incelenmelidir.

İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri

İnsanın kendisinden beklenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi için davranışın gerektirdiği fiziksel olgunluğa ve hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmış olması gerekmektedir (Üredi, 2008, s. 60). İllkokuma yazma öğretimi sürecinde başarıyı sağlamak için öğrencinin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim düzeyinin ne olduğunun bilinmesi gereklidir. Öğrencinin belli bir olgunluğa ulaşmadan okuma yazma eğitimi alması başarısızlıkla sonuçlanır. Bu nedenle öğrenci tanınmalı ve gelişim eksikliği tespit edilen öğrencinin eksiklerini giderecek uygulamalar yapılmalıdır (Cemaloğlu, 2001, s. 17). Birinci sınıf öğrencisinin gelişim özellikleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim olmak üzere dört başlık altında ele alınmaktadır.

Fiziksel Gelişim

İllkokulun başlangıç evresinde çocuğun ilk çocukluk dönemine göre büyümesinde bir yavaşlama görülür (Keskinkılıç, 2004, s. 17). Okula başlama yıllarında fiziksel gelişim önceki yıllara göre yavaşlama dönemine girer ve bedensel gelişmenin yavaşlamasıyla birlikte çocuğun hareket (motor) becerilerinde olumlu gelişmeler meydana gelir (Çelenk, 2006, s. 19), böylece çocuğun hareket becerileri olgunlaşır ve organlarını daha koordineli kullanabilir hale gelir (Üredi, 2008, s. 60).

Bu dönemde fiziksel gelişim yavaş olmasına karşın kas dokusunun gelişimi oldukça hızlıdır. Kas dokusundaki bu hızlı gelişime rağmen kaslar işlevsel olarak olgunlaşmamıştır. Bu durumda çocuğun hareketlerinde uyumsuzluğa, yetersizliğe ve yerinde duramama gibi durumların gözlenmesine sebep olur (Çelenk, 2006, s. 19). Bu dönem çocuğunda büyük kaslarda önemli bir gelişme görülmesine karşın küçük kaslardaki gelişim henüz devam etmektedir. Bu sebepten ötürü çocuğun ince ve küçük

hareketleri iyi yapmasını beklememek gerekir (Keskinlik, 2004, s. 17). Bu dönemde çocuk küçük kasları kullanmada yetersiz olduğu için bu kasların kullanıldığı öğrenme görevini yerine getiremez. Çocuk okulda küçük kaslarını kullanma alıştırmaları yaptıkça küçük kaslarını kullanma yeterliliği artar (Bağcıoğlu Ünver, 2013, s. 35). Büyük kas becerilerinde olduğu gibi küçük kas becerilerinde de yaşla birlikte düzenli ve sürekli bir ilerleme söz konusudur. Çocuklar 6-7'li yaşlarda kollarını, omuzlarını, bileklerini, parmaklarını kontrol etmeyi öğrenirken el göz koordinasyonu da gelişir. Böylelikle boyama, yazma, makas ve kalem kullanmada daha başarılı olurlar (Çelenk, 2006, s. 20).

İlk çocukluk döneminde yumuşak ve kırıkdaksı yapıda olan kemikler okul çağında sertleşme eğilimi göstermekte, iskelet sistemi kemikleşmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocukların kalsiyum ve fosfor ihtiyaçları artmaktadır. İskelet sistemindeki hızlı gelişim sırasında kambur durma görülebilir ve kaslarla iskeletin uyumsuzluğu nedeniyle büyüme ağrıları görülmektedir (Çelenk, 2006, s. 19). İlkokul boyunca eklemelerin yumuşak olması sebebiyle doğru oturma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir.

Bu dönemde çocuklar uzağı yakından daha iyi görmektedirler. Bu nedenle ilkokuma yazma becerisi kazandırılırken yazı puntolarının uygun olmasına ve okuma sırasında göz uzaklığının iyi ayarlanmasına dikkat edilmelidir (Keskinlik, 2004, s. 18). Bu dönemde öğrencinin göz yapısı şekilleri kavrayabilir, kulak yapısı da sesleri ayırt edebilir. Okuma yazma çalışmalarına başladığında öğrencinin dil yönünden sesleri çıkarabilecek düzeyde ve küçük kasların da kalem kullanabilecek düzeyde olması gerekmektedir (Cemaloğlu, 2001, s. 19).

İlkokul birinci sınıf öğrencisinin ince kasların kontrolü, el ve göz koordinasyonu sağlamada güçlük yaşayabilir. Uzun süreli çalışmalar öğrencinin sıkılmasına neden olabilir (Cemaloğlu, 2001, s. 19). Birinci sınıf çocuğu son derece hareketlidir. Fakat uzun süre oturarak çalışmak zorunda kaldığı için tırnak yeme, saçıyla oynama gibi davranışlar göstermektedir (Sargın, 2006, s. 61). Çocuğun küçük kasları henüz gelişme halinde olduğundan bu dönemde çocuk incelik isteyen küçük hareketleri yapamaz. Bu nedenle kolaydan zora doğru bir öğretim süreci tasarlanmalıdır (Üredi, 2008, s. 61). Çocuk kağıt kesme, resim yapma gibi etkinlikler yapmaktan hoşlanır fakat küçük kas becerileri gelişmediğinden yaptığı işler kaba saba olur. Bu nedenle çocuktan henüz ayrıntı gerektiren işler yapması beklenmemelidir (Nas, 2001, s. 2). Çocuklar ilkokul 1. sınıfta

yazıyı belli bir hızda yazma, satıra dizme, uygun büyüklükte yazma gibi küçük kasların gelişimi ve kontrolünü sağladığı gelişim düzeyine ulaşırlar. Fakat bu dönemde kaslar gelişmeye devam ettiğinden gereğinden fazla yazma çalışması yaptırmak da yorgunluk belirtilerinin oluşmasına ve isteksizliğe neden olmaktadır (Çelenk, 2006 s. 20).

Çocuğun sağ ya da sol elinden hangisini kullanacağı altı yaşında belirginleşmeye başlar. Sağ elini kullana çocuk sol elini kullanana göre daha kolay uyum sağlar fakat sol elini kullanan bir öğrenci sağ elle yazı yazan öğretmeni takip ederken sol eliyle yazı yazması oldukça güçtür. Sol elle yazmaya alışan bir öğrencinin sağ eliyle yazı yazmaya zorlanmamalıdır. Zorlamayla sağ elini kullanmak zorunda kalan öğrencide bazı psikolojik sorunlar görülebilir (Cemaloğlu, 2001, s. 19).

Zihinsel Gelişim

Okula başlama yaşında zihinsel yönden önemli değişikliklerin görüldüğü çocukta hayal dünyasından gerçekler dünyasına doğru bir geçiş başlar. Bunun sonucunda hayal kurma davranışı azalarak eleştirel düşünmeye ve yorum yapmaya başlar. Dikkat yeteneği artan çocuk karmaşık durumların içinden istediğine ulaşır (Binbaşıoğlu, 2004, s. 4). Çocuklar olayları zihinsel gelişim düzeylerine göre algılamaktadırlar (Kutluca Canbulat, 2013, s. 19). Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre 6-11 yaş arası çocuklar somut işlemler dönemindedir. Somut işlemler dönemi çocuğun sayı, zaman, ağırlık, hacim ve boyut kavramlarının yerleşmeye başladığı; soyut işlemlerde başarısız olduğu dönemi kapsamaktadır. Ulus, ülke, özgürlük gibi kavramlar ezberlenmiş ve anlamı tam olarak kavranamamıştır (Çelenk, 2006, s. 23).

İlkokulun ilk yıllarına rastlayan somut işlemler dönemi; çocuğun işlem yapabilmesi, esnek bir düşünceye sahip olabilmesi ve çok boyutlu düşünmesi nedeniyle bilişsel gelişimin dönüm noktası olarak nitelendirilebilir (Gündoğdu, 2006, s. 93). İlkokul çocuğunun başarması gereken en önemli gelişim görevi; okuma, yazma ve aritmetikle ilgili temel becerilerin kazanılmasıdır. İlkokul birinci sınıf bu görevin başarılmasında en kritik zamandır. Bu becerilerin geliştirilebilmesi için çocuğun belli bir hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Takvim yaşının zihinsel yaşla paralel olamaması okuma yazmada başarısızlığa neden olmaktadır. Bununla birlikte zihinsel gelişimi normal veya üst seviye olanların da okula uyum sağlayabilecek duygusal ve

sosyal olgunluğa sahip olmamaları nedeniyle ilkokuma yazmaya hazır olmadıkları söylenebilir (Keskinlik, 2004, s. 20).

Birinci sınıf öğrencisi dili gelişimi ve zihinsel gelişim açısından çok fazla kelime öğrenebilecek düzeydedir. Bu dönemde öğrencinin dikkati çabuk dağılır ve üzerinde çalışılan konuya 10 dakikadan fazla yoğunlaşamaz. Öğrencinin dikkatinin sürekliliğini sağlamak için oyun oynama, drama, masal ve öykü okuma gibi etkinlikler kullanılmalıdır (Üredi, 2008, s. 62). Öğrencinin zihin gelişiminde dil gelişiminin yanı sıra algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi önemli yeteneklerin gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu dönem çocukları sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzak gibi kavramları zihinlerine yerleştirebilirler ve nesnelere fiziksel özelliklerine göre örgütleyerek sınıflandırır (Cemaloğlu, 2001, s. 20). Öğrenci, zihinsel açıdan çok hızlı değişim gösterir ve farklı düşünme biçimlerine sahiptir. Nesnelere fiziki yapılarının veya mekandaki yerlerinin değişmesiyle o nesnenin hacim, miktar vb. özelliklerinin değişmeyeceğini bilirler. Çocuk algıladığı görüntüye göre değil gerçeği anlayarak karar verir (Senemoğlu, 2011, s. 47). Bu dönem çocuğu belli olaylar ve nesnelere arasındaki ilişkileri, olayı yaşamadan veya nesnelere görmeden de akıl yürüterek kavrayabilir (Gündoğdu, 2006, s. 92).

Okula yeni başlayan bir çocukta somut düşünme hakimdir. İlkokulda sayı kavramının öğretilmesinde somut eşyalar üzerinde yapılan çalışmalar ve hayat bilgisi dersinde gözlem yeteneğini artırıcı etkinlikler çocuğun zihinsel gelişimini hızlandırıp geliştirmektedir (Keskinlik, 2004, s. 21). Birinci sınıf öğrencisi anlatılanı değil; elle tutup gözle gördüklerini, yaşadıklarını, denediklerini ve elde ettiklerini öğrenirler. Bu nedenle bu yaş çocuğunun eğitiminde öğretim araç-gereçlerinin büyük etkisi olduğu söylenebilir (Çelenk, 2006, s. 23). Öğrencinin okuma yazmayı kavrayabilmesi için; cisimleri tanıyabilmesi, nesnelere sınıflandırabilmesi, düzgün konuşabilmesi, somut işlemler döneminde olduğundan bu dönemin özelliklerini gösterebilmesi gereklidir. Eğer öğrenci bu özellikleri kazanamamış ise okuma yazmaya zihinsel olarak hazır olmadığı söylenebilir (Üredi, 2008, s. 62).

Okumaya başlayan çocuğun kelime dağarcığı gelişmiş, cümle yapılarına alışmış ve kısa cümleler kurabilme yeteneğini kazanmıştır (Cemaloğlu, 2001, s. 20). İlkokul yıllarında çocuğun kitap okuma ilgisi de değişim göstermektedir. Kitapların önceleri bol

resimli ve az yazılı olması daha sonraları ise yazıların çoğalması gerekmektedir (Keskinkılıç, 2004, s. 22).

Duygusal Gelişim

Kalıtım ve çevrenin etkili olduğu duygusal gelişim eğitimin önemli amaçlarından biridir. Kişilik gelişiminde çocuğun duygusal gelişiminin etkili olduğu söylenebilir (Binbaşıoğlu, 2004, s. 3). İlkokul çocuğu kendinden beklenenleri başarabilmek için çok çaba sarf etmektedir. Çocuğun çabasının başarısızlıkla sonuçlanması öz saygıyı olumsuz yönde etkilerken başarıyla sonuçlanması halinde öz saygı olumlu yönde etkilenir (Keskinkılıç, 2004, s. 25).

Ailesinden ayrılıp sınıf ortamına giren çocuğun duygularında değişim ve olgunlaşma yaşanır. Çevresindekilerin beğenisini ve sevgisini kazanmak; arkadaş edinmek ve arkadaşlık ilişkisi geliştirmek çocuk için duygusal doyuma ulaşma kaynağıdır (Akbaş, 2006, s. 143). Bu dönemde çocuk ailesine olan sevgisini arkadaşlarına yöneltir (Senemoğlu, 2011, s. 74). Birinci sınıfta çocuk ailesinden ayrılıp yeni bir ortama girmesi sebebiyle içe kapanıktır ve kendini yalnız hisseder (Üredi, 2008, s. 63). Çocuğun okulla ilgili olumlu bir tutumu olmalı, okul için heves göstermeli ve okulu ister durumda olmalıdır. Bu belirtileri gösteren çocuğun duygusal gelişiminin yeterli olduğu söylenebilir. Okula karşı korku, ürkeklik belirtileri gösteren bir çocuğun gerekli duygusal gelişim düzeyine ulaşamadığı söylenebilir (Binbaşıoğlu, 2004, s. 4).

Çocuk evde, okulda, arkadaş çevresinde ilgi merkezi olmak ister. Ebeveynleri, öğretmenleri, arkadaşları ve çevresindeki diğer yetişkinler tarafından göreceği ilgi, sevgi ve şefkat çocuğun duygusal gelişimini olumlu etkilemektedir (Akbaş, 2006, s. 139). Birinci sınıf çocuğu duygusal gelişim açısından sevmeye, beğenilmeye, benimsenmeye ihtiyaç duyar. Çevre ilgisi ve sevgisi çocuğu olumlu yönde etkiler. Bu dönemde öğrenci başarılı olmak ve takdir edilmek ister. Takdir edilen öğrenci sevildiğini hissedecek ve özgüven kazanacaktır (Üredi, 2008, s. 63). Bu dönemde çocuğun çevresinden görmüş olduğu ilgi ve alaka onun ruh sağlığını olumlu etkiler. Çocuk ilginin merkezinde ve başarılı olmak ister (Cemaloğlu, 2001, s. 22).

Çocuk korku, öfke, kıskançlık, sevgi, neşe gibi duyguların etkisindedir. Bu duygular çocuğun günlük hayatında önemli bir yere sahiptir ve duygusal durumunun

abuk değişmesine neden olur (Akbaş, 2006, s. 139). Birinci sınıf çocuğu okula geç kalma ve derslerden geri kalma kaygıları yaşar. ocuk yapmış olduğu bir etkinlik eleştirildiğinde, başka çocuklarla kıyaslandığında öfkelenir. Okula yeni başlayan ocuk derslerde başarılı olan arkadaşlarına karşı kıskançlık gösterir (Cemaloğlu, 2001, s. 22).

Sosyal Gelişim

Okul ocuk için yeni bir sosyal çevredir (Ersanlı, 2006, s. 171). Okula başlayan çocuğun sosyal hayatında büyük bir genişleme meydana gelmiştir. Bu dönemde anne ve babanın ocuk üzerindeki etkisi azalırken arkadaşlarının ve öğretmenin etkisi artmaktadır (Senemoğlu, 2011, s. 77). Kendini ailesinden ayrılmaya hazır hissetmeyen çocuğun okula uyumu kolay değildir. Bu nedenle akranlarıyla arkadaşlık kurması ve kaynaşması çok gttir. İlkokula başlamadan önce yeterince sosyal etkileşim yaşamamış bir çocuğun okula uyumunda sıkıntılar görülmektedir (redi, 2008, s. 64).

Çocuklarda 6 yaşından itibaren akran ilişkileri ve akran grupları oluşmaya başlar. Akran ilişkilerinin en çok geliştirildiği durumlar oyun ortamıdır. Uyum sorunu yaşayan ocuk çeşitli oyunlar aracılığıyla akranlarıyla ilişkilerini geliştirir (redi, 2008, s. 64). Akranlarıyla ilişki kurmada ve arkadaş edinmede sıkıntı yaşayan çocuğun ileride psikolojik ve sosyal sorunlara sahip bir birey olacaktır (elenk, 2006, s. 21).

ocuk konuşmaktan ve tartışmaktan hoşlanır. Bu dönemden itibaren kendini iyi tanıyan, sorumluluk alan, sorun çıkarmayan bir çocuktur. evredekilerin kendisiyle ilgili düşüncelerine önem veren sosyal bir çocuktur. Dışarıya açılan ocuk daha geniş gruplara katılma fırsatı bulur. Bu gruplar oyun grubu olup sıkı dostluk ilişkileri yerine eğlenme ve birlikte oyun oynama amacına yöneliktir (Ersanlı, 2006, s. 171). Arkadaşlık ilişkileri, toplumsal yaşamın bir gereği olan uyumlu ilişkiler geliştirmeyi öğretmenin yanı sıra çocuğa kendini gerçekçi bir şekilde değerlendirme olanağı da sağlar. Bilinlenen ocuk kendi özelliklerinin farkında olur, beğendiği ve beğenmediği özelliklerini farkına varır (elenk, 2006, s. 22). Böylece ocuk çevreye ve olaylara karşı eleştirel gözle bakar, eleştirmeyi ve eleştirilmeyi, hoşgrl karşılamayı öğrenir.

İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sınıf Ortamı

Etkili bir öğrenme sürecinin okullarda bulunan sınıfların özellikleriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir (Uğurlu, 2014, s. 46). Sınıf eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamdır. Bu nedenle sınıf ortamı eğitim öğretim etkinliklerine uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Olumlu bir öğrenme ortamı, öğrencinin kendini ortama ait olduğu hissetmesini sağlamanın yanında öğrenci ilgisini arttırarak belirlenen amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır (Gündoğdu, 2007, s. 179). Sınıfın fiziksel koşulları ilkokuma yazma öğretim sürecini etkilediğinden sınıf; ısı, ışık, ses, renk ve temizlik yönünden iyi hazırlanmalıdır (Güneş, 2007, s. 210).

Işık: Sınıfın ışık düzeni görme olayını etkilediğinden öğrencinin ruhsal durumunu da etkilemektedir. Işığın fazla yada az olması öğrencinin dikkat, motivasyon, stres, yorgunluk gibi durumları etkilemektedir (Uğurlu, 2014, s. 51). Sınıfın doğru şekilde aydınlatılmaması öğrencide algı yanılması, göz bozukluğu, baş ağrısı, sinirlilik gibi fiziksel ve psikolojik sorunların görülmesine neden olur (F. Çetin ve Ş. Çetin, 2011, s. 58). Sınıf oturma düzeni, ışığın öğrencinin solundan ya da sağından gelecek şekilde ayarlanmalıdır. Sınıfta gün ışığından olabildiğince yararlanılmalı, gün ışığının yeterli olmadığı durumlarda ise gerekli aydınlatmanın yapılmasına dikkat edilmelidir (Güneş, 2007, s. 210).

Isı: Beyin ısıya karşı çok duyarlı olduğundan bilişsel faaliyetlerin yürütülmesinde ortam ısısına dikkat edilmelidir. Beyin serin bir ortamda bilişsel açıdan daha iyi çalışır. Ortam sıcaklığı 20-22 derece arasında olmalıdır. Bu sıcaklık değerlerinin altında veya üstünde bir sıcaklıktaki sınıf ortamı bilişsel yetenekleri olumsuz etkilemektedir (Avcı, 2014, s. 382).

Gürültü: Sınıf içi ve dışı gürültü öğretim sürecinde dikkat ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir durumdur (Uğurlu, 2014, s. 51). Sınıf içi ve dışı gürültü birinci sınıf öğrencisinin dikkatinin çabuk dağılmasına sebep olur. Bu nedenle ilkokuma yazma çalışmalarında gürültüsüz sessiz bir ortamda yapılmalıdır (Güneş, 2007, s. 211).

Renk: Renkler öğrencinin fiziksel ve psikolojik davranışlarını üzerinde oldukça etkili olduğundan sınıf ortamının düzenlenmesinde renk seçimi öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde tasarlanmalıdır (Oğuz, 2011, s. 50). Öğrencileri olumsuz etkilemeyecek

renklerin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin daha mutlu, istekli ve arzulu oldukları söylenebilir (Kaya, 2011, s. 56).

Havalandırma: Zihin yorgunluğunu önlemek ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için sınıfın havalandırması iyi yapılmalıdır (Güneş, 2007, s. 211). Sınıflarda mümkün olduğunca doğal havalandırma kullanılmalıdır (F. Çetin ve Ş. Çetin, 2011, s. 62).

Kaygı Kavramı

Kişilik yapısını ve davranışı inceleyen bütün kuramlar kaygı (anksiyete) ile ilgili açıklamalara yer verdiklerinden dolayı kaygıyla ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Kimine göre kaygı kişiliği oluşturan temel güç olarak kabul edilmiş (Freud, Sullivan, Horney), kimine göre de kişiliğin oluşmasında ve davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü bulunan bir etken olarak kabul edilmiştir (Köknel, 1985, s. 165). İnsan yaşamını sürdürmek için her duruma uyum sağlama amacındadır. Fakat belirsizlik durumlarında ne yapacağını bilmediği için kaygı yaşamaktadır (Ertürk, 2010, s. 175). İnsan, karşılaştığı bir tehlike karşısında yoğun şekilde hoşlanmadığı duyguları deneyimleyecek; kaygının etkisini azaltmak ve tekrar yaşanmasını engellemek için önemli adımlar atarak harekete geçirilecek şekilde tasarlanmış bir varlıktır (Beck ve Emery, 2011, s. 58). Kaygı herkesin yaşayabileceği olağan bir duygu olmakla birlikte kaygı durumunda birey huzursuzluğunu gidermek için bir şeyler yapmak ister ve bir karar verildiğinde ya da bir hareket yapıldığında kaygı azalır. Böylece birey çevreye uymayı ve kendini tehlikeden korumayı başarmış olur (Aykan, 1969, s. 134).

Günlük hayatta korku ve kaygı terimleri aynı anlamı taşımamalarına rağmen birbirinin yerine kullanılmaktadır. Kaygı ile korku birbiriyle yakından ilişkili iki kavram olmasına karşın aralarında önemli ayrımlar vardır. Korku ortaya çıkan bir tehlikeye karşı gösterilen tepkidir. Kaygı ise gelecekte ortaya çıkabilecek bir tehlikeye karşı ortaya çıkar (Koroğlu, 2012, s. 4). Korku ve kaygı arasındaki en önemli farklılık bir nesnenin varlığı ya da yokluğudur. Bu iki ruhsal durum ne kadar yakın olursa olsun ikisinin de aynı anda varolma durumuna hiçbir zaman rastlanmaz. Korku ve kaygı birbirini izleyen ya da birinin yerini diğerine bıraktığı ruhsal durumlardır (Mannoni, 1992, s. 48). Dolayısıyla korku kaçma davranışı ortaya çıkarırken, kaygı kaçınma davranışına neden olur.

Korku ve kaygı günlük hayatta birbirlerinin yerine kullanılmalarına rağmen eş anlamlı değildirler. Olaylar karşısında duygularının niteliğini ve yoğunluğunu belirleyen olayın kendisinden çok kişinin ona yüklediği anlamlardır. Kişi olayı fiziksel bir risk ya da tehdit olarak görüyorsa korkuyor denilebilir. Fakat kişinin kendisi, olayın içinde bulunmayan anlam ve yorumlar getiriyorsa kaygılı denilebilir. Korku ve kaygı arasında en önemli ayrım olaydan çok olaya yüklenen anlamlardır. Korku ve kaygı kalp atışlarında artma, kas gerginliği ve kaçma eğiliminden gibi fizyolojik dışavurumlarında benzer olsalar da zihinsel durumlardaki farklılıktan dolayı birbirinden ayrılırlar. (Özer, 2005, s. 8). İnsan dışarıdan gelen bir uyarım ya da yeni bir durum karşısında kaygı duyar kaygıyla birlikte vücutta adrenalin ve benzeri maddelerde artış gibi fizyolojik açıdan bazı belirtiler ortaya çıkar (Köknel, 1985, s. 166). Korku fiziksel varlığımızı tehdit ederken kaygı kişinin fiziksel varlığına yönelik tehlike yoktur (Atak, 2013, s. 44). Kaygı duygusal bir süreci ifade ederken korku bilişsel bir süreç olması açısından birbirinden farklı kavramlardır. Korku tehdide karşı zihinsel değerlendirmeyi içerirken, kaygı bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi içerir. Korku tehlikenin derecesini belirlerken, kaygı korkunun etkisi altına aldığı kişide ortaya çıkan rahatsız edici bir his uyandıran durumdur (Beck ve Emery, 2011, s. 49). Birey korktuğunda neyden korktuğunu bilir ve bu da heyecanı körükleyebilir. Kaygılı birey ise tehlikenin belirsizliğiyle ilgili sıkıntılı bir bekleyiş içerisinde. Tehdidin ne olduğu saptandığı anda bireydeki kaygı yerini korkuya bırakır. Kaygı bireyi bozucu etki gösterirken korku bireyde adaptasyonu sağlar (Mannoni, 1992, s. 49).

Kaygı Durumları

Kaygı günlük hayatta değişik derecelerde ve türlerde olup çok sık gözlenen bir durumdur. Kaygı bireyin yaşamına çok fazla girerse ve bireyinde kaygıya odaklanması söz konusu olursa bireyin bazı davranış bozuklukları göstermesine yol açar (Cüceloğlu, 2014, s. 440). Kaygı, genel olarak insanın çevresel ve psikolojik etkilere karşı göstermiş olduğu tepkiyken; dar anlamda ise bilinçsiz olarak hissedilen yaşantılar olduğu söylenebilir (Atak, 2013, s. 42). Kaygı sorunla karşılaşma ihtimaline yönelik ortaya çıkan tepkidir. İnsan, işlerin yolunda gitmediği ya da karşılaştığı bir durumun hoşuna gitmeyecek şekilde sonuçlanacağını düşündüğünde kaygılanır (Tallis, 2003, s. 4). Kaygı bireyin gelecekte kötü şeyler olacak düşüncesiyle ortaya çıkar. Kaygı hafif tedirginlikten

paniğe kadar değişik Őiddette görülebilir. Genellikle kaygılı bireyde öznel ve nesnel birçok yakınma ya da belirti bulunabilir. Bu belirtiler bireyin savunma düzenine göre ortaya çıkan ruhsal ve fiziksel belirtilerdir (Köknel, 1985, s. 168).

Kaygı, durumsal ve sürekli olarak ikiye ayrılır. Durumsal kaygı bireyin bir uyarıcının etkisinde olduğu geçici durumlardır. Sürekli kaygı ise bireyin devamlı olarak uyarıcının etkisinde kalması olarak tanımlanabilir (Gazioğlu, 2013, s. 450). Her insanın yaşayabileceği bir duygu olan kaygı ‐Durumluk kaygı‐ ve ‐Sürekli kaygı‐ olarak ikiye ayrılır. Durumluk kaygı her bireyin yaşayabileceği, tehlike öncesinde ya da sırasında ortaya çıkan, mantıklı sebebi olan ve nedeni anlaşılabilen geçici bir duruma bağlı gelişen kaygıdır. Sürekli kaygı ise belli bir olay ya da duruma bağlı olmayan, nedeni başkaları tarafından anlaşılamayan, genel ve devamlı kaygıdır (Öner ve Le Compte, 1985; Akt: Coşkun ve Akkaş, 2009). Tedirginlikten paniğe kadar değişik Őiddette görülen kaygının ruhsal belirtileri bireyin uyumunu bozmayan veya bozan nitelikte olabilir. Birey alışılmamış bir durum, çevre, nesne, kişi veya bir engelle karşılaştığında kaygılanabilir. Bu kaygı kısa sürelidir ve Şiddetli değildir (Köknel, 1985, s. 169). İlkokula başlayan bir öğrencinin sosyal ortamı değişmiştir ve okul çocuk için bilinmeyen bir yapıdır. Okul yaşamıyla çocuğun aldığı destek kesilir. Öğrencinin sosyal gelişiminde etkili olan modellerin yerini öğretmen alır. Böylece öğrencide gelecekle ilgili belirsizlik oluşur ve öğrenci kaygılanmaya başlar (Keskinkılıç, 2004, s. 45).

Kaygının Şiddetli ve sürekli oluşu, bireyin performansında ve uyumunda istenmeyen psikolojik bir baskıya neden olur ve bu durum çocuğun bazı işlevleri gerçekleştirmesini engelleyebilir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Kaygının şekli, Őiddeti, belirtileri ne olursa olsun kişinin, kaygıyı ve kaygıya neden olan durumu algılayışı; takınacağı tutum ve yapacağı davranışı belirlemektedir. Kişinin kendisinden ya da dışarıdan kaynaklanan bir kaygı durumunda kişi değişik süreçlerle farklı tepkiler verebilir (Köknel, 1985, s. 170). Normal düzeyde kaygı birey için faydalıdır. Bazı faaliyetlerde olumlu etkisinden ötürü belli düzeyde kaygı olması istenir ve bu durum bireye keyif verir. Bu düzeyde kaygı her bireyin bildiği ve yaşadığı duygudur. Bu duygu durumu kendiliğinden kaybolur ve kişi normal duyulara kavuşur (Aykan, 1969, s. 135). Bazen uyumsuz işlevi olan kaygı; olası zararların önceden değerlendirilmesi ve bu zararlardan korunma yollarının aranmasını sağlama açısından sorun çözme işlevini yerine getirir.

Böylece kaygı gelecekte karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkmaya yardımcı olma niteliği taşır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s. 173). Kaygı ilgilenilmesi gereken bir problem olduğunda aynı zamanda bireyi sorunla ilgilenmeye hazırlamak gibi yararlı etkisi vardır (Tallis, 2003, s. 6).

Kaygı Belirtileri

Gelişimin hızlı bir şekilde ilerlediği çocukluk döneminde ortaya çıkan kaygı çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarına etki etmektedir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Kişi öncelikle kaygı yaratan durumu algılar ve durumun bilincine varır. Böylece kişi kaygı durumuyla bilinçli olarak başa çıkmak için duygu, bellek, düşünce gibi yetilerini kullanarak kendisini ve çevreyi gerçekçi olarak değerlendirebildiği ölçüde gerekli davranışları yapar (Köknel, 1985, s. 170). Kaygı, tehlike durumlarına uyumlu tepkiler üretebilmek için; bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik semptomlar olmak üzere koordine olmuş dört işlevsel sistemden oluşmaktadır (Beck ve Emery, 2011, s. 67). Beck ve Emery (2011) semptomları şu şekilde açıklamaktadırlar;

Bilişsel semptomlar: Aşırı teyakkuz, konsantrasyonda güçlük çekme, ilginin çabuk dağılması, üstesinden gelememe korkusu, olumsuz değerlendirmelerden korkma vb. şekilde sıralanabilir.

Duygusal semptomlar: Sinirlerin gerilmesi, tahammülsüzlük, tedirginlik, sinirlilik, gerginlik, şaşkınlık, endişe, diken üstünde olma vb. gibi durumlardır.

Davranışsal semptomlar: Kaçma, sakınma konuşma bozukluğu, duruş bozukluğu vb. durumlardır.

Fizyolojik semptomlar: Çarpıntı, kalp ritminde artış, yüksek veya düşük kan basıncı, hızlı solunum, nefes almada güçlük, göğüste basınç, boğazda yumru hissi, göz seğirmesi, kasılma, titreme, yerinde duramama, sallanma, halsizlik, bacakların sallanması, karın ağrısı, bulantı, kusma, idrara sıkışma, sık idrara çıkma, kırmızı yüz solgun yüz, avuç içinde terleme, genel terleme, kaşınma gibi durumlardır. Köknel'e (1985, s. 168) göre kaygılı bireyde ruhsal ve bedensel durumlar; endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncının düşmesi ya da

yükselmesi, kas gerginliği, mide barsak hareketi, solunum artışı, terleme, titreme, uykusuzluk şeklindedir.

Kaygı fizyolojik belirtisi olan nabız, kalpten gönderilen kanın damar duvarına yaptığı basıncın deri üzerinde palpasyonla hissedilmesidir. Nabız, kalp hızının ve ritminin göstergesi yani 1 dakikadaki kalp vuruş sayısıdır. Nabız yaşa bağlı olarak değişmektedir. Yaşa göre nabız sayısı şu şekildedir (MEB, 2012):

Tablo 1. Yaşa göre nabız hızı ve ortalamaları

Yaş	Nabız Hızı/ Dakika	Ortalama
Yenidoğan	120-160	140
Bebek	100-140	120
Çocuk	80-120	100
Yetişkin	60-100	80

Kaygı ve Öğrenme İlişkisi

Kaygıyla bilinçli ve bilinçsiz davranışlar göstererek başa çıkabiliriz. Bilinçsiz davranışlar savunma mekanizmalarıdır. Birey kaygı duygusunu azaltmak ya da ortadan kaldırmak için farkında olmadan savunma mekanizmasını kullanır. Birey bilinçli davranışları ise öğrenme sonucu elde eder ve gerektiğinde kullanır (Cüceloğlu, 2014, s. 293). Öğrencinin kendisini eğitim ve öğretimine vermesine engel olabilecek çeşitli kaygılar taşıdığı bir eğitim sisteminde kusursuz altyapı ve mükemmel programlar sağlansa bile, o sistemin başarılı olması beklenmemelidir (Demirci, Engin ve Yeni, 2013). Kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki, öğrenme ve genel uyarılmışlık hali ile benzerlik göstermektedir. Akademik yeteneğin kaygı ile öğrenme arasında önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Çok düşük ve çok yüksek kaygı öğrenmeyi olumsuz etkilerken, orta düzeyde bir kaygı öğrenmeyi olumlu şekilde etkilemektedir. Kaygının öğrenmeye olan etkisi kişiye göre farklılık göstermektedir. Akademik yeteneği düşük veya yüksek öğrenci aşırı kaygı yaşadığında bundan etkilenmezken (Bacanlı, 2006, s. 152), akademik olarak orta seviyede olan öğrenci aşırı kaygılandığında daha az öğrenme gerçekleşir (Kılıç, 2013, s. 179). Akademik başarısı düşük öğrenciler öğrenirken zorlandıkları için kaygı düzeyleri daha yüksektir (Ulusoy, 2013, s. 146). Düşük kaygı düzeyi öğrenmeyi kolaylaştırır. Fakat yüksek kaygı düzeyi iş kolay ise öğrenmeye olumlu etki ederken, iş

zor olduğunda öğrenmeye olumsuz etki yapmaktadır (Gazioğlu, 2013 s. 451). Yüksek kaygı yaşayan öğrenci konsantre olmakta ve dikkatini toplamakta güçlük çeker. Gördüğü ya da duyduğu bilgileri anlamakta zorlanır (İkiz, 2012, s. 211).

Öğrencinin kaygıyla başa çıkabilmesi için; beklentilerinin açık olması, anlamayı kolaylaştıran etkili stratejiler kullanması gerekir (İkiz, 2012, s. 211). Eğitim, planlı ve değerlendirilen bir süreçtir. Bu nedenle öğrenci yaptıklarının kontrol edileceğini ve yargılanacağını hisseder. Öğrenci başaramama hissi içinde olur ve bunun sonunda neyle karşılaşacağını merak eder. Bu durum öğrencinin kaygılanmasına neden olur (Keskinkılıç, 2004, s. 46).

Öğrenim hayatının başında olan ilkökul öğrencisinin sıklıkla akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda güçlük yaşaması öğrencinin okuma eylemine yönelik kaygı yaşamasına sebep olabilir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Öğrendiklerimizi kâğıda ya da birilerine aktarmak istediğimizde bu durumu olumsuz etkileyen en önemli sebeplerden biri kaygıdır (Semerci, 2007, s. 12). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrenci etkinliklerin uygulanmasında genellikle bir gerginlik ve kaygı yaşamaktadır. Çalışma sırasında öğrencinin vücudunu, kollarını, parmaklarını gergin tutması, kalemi çok sıkması vb. fiziksel belirtilerin gözlemlenmesi bunu doğrular niteliktedir (Keskinkılıç, 2004, s. 46).

İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Kaygı

İlkokula başlayan çocuk karşılaşacağı şeyin anaokulundan daha zor ve farklı olacağını düşünür (Güler, 2013, s. 270). Duygusal olgunluğa erişmeden okula başlayan çocuk kendini hazır hissetmiyorsa ilk yaşantılar olumsuz olacak ve kaygılı davranışlar göstermesine neden olacaktır. Bu durum çocuğun öğrenme motivasyonunu ve okula karşı tutumunu olumsuz etkileyecektir (Özaslan ve Güral, 2015, s. 134). Özellikle öğrenim hayatlarının başında olan ilkökul öğrencilerinin sıklıkla akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda güçlük yaşaması öğrencilerin okuma eylemine yönelik kaygı yaşamasına sebep olabilmektedir. Örneğin, okuma prozodisi, okuma hızı ya da doğru okuma gibi okuma akıcılığının alt öğelerinde güçlük yaşayan bir öğrencinin sınıfta sesli okuma yapmakta başarısız olması onun okuma kaygısı yaşamasına sebep olabilir (Çolak, Eren ve Doğan; 2017). İlkokula yeni başlayan bir öğrencinin karşılaşabileceği ve onu

zorlayabilecek bir süreç olan ilkokuma yazma öğretiminin; öğrencinin kaygılanmasını gerektirebilecek bir durum olduğu söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül yaklaşımla araştırıldığı ve bu ilgili durumu nasıl etkilediği ya da etkilendiğine yönelik yapılan araştırmalardır. Durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni, araştırmacıya tek bir analiz birimini (birey, durum, program vb.) ele alarak çalışma imkanı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasında nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılabilmesi durum çalışmasını daha etkili bir yöntem haline getirir (Yin, 2003, Akt: Metin, 2015, s. 265). Durum çalışmalarında veri çeşitliliği elde edebilmek için; kişileri ya da olayları belli bir süreç içerisinde derinlemesine incelemek için; birden fazla (gözlem, görüşme, raporlar vb.) veri toplama yöntemi kullanılmalıdır (Baxter ve Jack, 2008; Creswell, 2007, Akt: Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 301). Öğrencilerin nabzını ölçen bilekliğin sayısal veriler sağladığından nicel araştırma yöntemi ve öğrencilerin gözlemlenmesi nedeniyle nitel araştırma yönteminin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma kapsamında durum çalışması desenlerinden

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz Bölümü'nde yer alan orta ölçekli bir ilin ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 1. sınıfa devam eden 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenen ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılması olan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2016), örneklemin problemle ilgili belirlenen niteliklere sahip bireyler, nesnelere veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2017). Araştırmada öğrencinin bireysel özellikleri (boy, kilo, yaş) kullanmış olduğu el gibi durumlar örneklem seçme ölçütü olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri

Öğrenci	Yaş (ay)	Boy (cm)	Kilo	Nabız Ort.	Kullandığı El
Funda	74	126	22	99.2	Sağ
Hakan	76	128	26	99.5	Sağ
Mustafa	69	108	21	99.7	Sağ
Duru	69	114	20	99.8	Sol

Bu sebeple iki kız iki erkek öğrenci seçilmiştir. Kız öğrencilerden biri 69 diğeri 74 aylık; erkek öğrencilerden biri 69 diğeri 76 aylıktır. Kız öğrencilerden 69 aylık olan 114 cm, 74 aylık olan 126 cm boyundadır. Erkek öğrencilerden 69 aylık olan 108 cm, 76 aylık olan ise 128 cm boyundadır. Kız öğrencilerden 69 aylık olan sol elle yazı yazmakta, 74 aylık olan sağ elle yazı yazmaktadır. Araştırmada öğrencilerin gerçek adı yerine kod adı kullanılmıştır. Çalışmada 74 aylık olan kız öğrenci Funda, 69 aylık olan kız öğrenci ise Duru ismi verilmiştir. Erkek Öğrencilerden 76 Aylık olana Hakan 69 aylık olana ise Mustafa ismi verilmiştir. Öğrenciler belirlenirken yapılan alanında uzman doktorlar tarafından yapılan sağlık taraması sonucu işitme ve görme testlerinde herhangi bir sorun olmayan öğrenciler seçilmiştir. Çalışma öncesinde öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi süreci dışındaki nabız ortalamaları tespit edilerek çalışmada kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Gözlem; bir ortamda veya kurumda ortaya çıkan davranışı ayrıntılı, kapsamlı ve sürece yayarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Çalışmada iki gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formlarının biri, öğrencilerin hangi kaygı belirtilerini gösterdiğini gözlemek ve kaydını tutmak amacıyla araştırmacı tarafından “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Kaygı Belirtileri Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Kaygı belirtisi gözlem formu ilgili literatürden hareketle hazırlanan 13 maddeden oluşmaktadır. Diğer gözlem formu olan ilkokuma yazma öğretimi öğrenci gözlem formu ise; ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin başarı durumlarının gösteren “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Başarı Durumu Gözlem Formu” 4 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin nabız verilerini elde edebilmek için Xiaomi Mi Band 2 akıllı bileklik kullanılmıştır. Bu cihaz bileğe takılarak nabız, kalori, adım vb. ölçmektedir. Bu bilekliğin ölçümlerinin güvenilirliğini sınamak

için alanında uzman bir doktor tarafından kontrolü sağlanmıştır. Bu bileklik oksimetre cihazı ile birlikte bir kişiye bağlanarak sonuçların genel olarak aynı bazen de (+2, -2) değer aralığında farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durum farklı yaş gruplarından kişilerde de tekrar edilerek iki cihazın sonuçlarında belirgin bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Böylelikle bilekliğin ölçüm verilerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Android ve İOS cihazlarda kullanılan uygulamalar aracılığıyla öğrencinin yaş, boy, kilo gibi bilgileri girilerek bileklik kaydedilmiştir. Bu bilekliği kişi her kullandığında uygulama ile bileklik eşleşerek istenen aralıklarla ölçülen nabız verilerini kaydedilmiştir. Kaydedilen bu veriler excel dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Uygulama

Gözlem yapılacak olan sınıfın öğrencileri ve velileri süreç hakkında bilgilendirilmiştir, ailelerden onam formu alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra kamera çekimleri yapılmış ve uygulama süreci boyunca öğrencilerin nabızları ölçülmüştür. Öğrencilerin nabız verilerini elde edebilmek için kullanılan bileklik süreç boyunca yapılan her uygulamada öğrencilerin bileğine takılmış ve dört bileklik dört ayrı android cihazla eşleştirilerek anlık veri aktarımı sağlanmıştır. Bilekliğin her saniye ölçtüğü nabız verileri etkinlik boyunca 1500 civarında nabız değerinden oluştuğu için bu verilerin ortalaması alınmıştır. Böylece öğrencilerin ölçülen nabızlarının ortalamaları alınarak her etkinlik için bir değer tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde sınıfın havalandırma, ısı, oturma düzeni, ışık ve gürültü gibi öğrenciyi olumsuz etkileyebilecek durumlar kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecinde her harf için her basamakta işlenen ilk ders dikkate alınmıştır. Bu etkinlikler 23-25 dakika arasında sürmektedir. Kamera ile kaydedilen toplam rakam yazılacak görüntüler araştırmacı tarafından izlenerek öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin neler olduğu ve sayısı belirlenmiştir.

Uygulama sürecinin tarihi, saati, süresi gibi veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uygulama takvimi

Ses	Etkinlik	Basamak	Tarih	Saat	Süre (dk)
E, e	1. Etkinlik	Hissettirme	24/09/2019	09.00	24
	2. Etkinlik	Okuma yazma	24/09/2019	10.40	25
L, l	3. Etkinlik	Hissettirme	26/09/2019	09.00	23
	4. Etkinlik	Okuma yazma	26/09/2019	10.40	25
	5. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	27/09/2019	09.00	24
	6. Etkinlik	Metin okuma	28/09/2019	09.00	24
A, a	7. Etkinlik	Hissettirme	01/10/2019	09.00	25
	8. Etkinlik	Okuma yazma	01/10/2019	10.40	24
	9. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	02/10/2019	09.00	25
	10. Etkinlik	Metin okuma	03/10/2019	09.00	23
K, k	11. Etkinlik	Hissettirme	03/10/2019	10.40	24
	12. Etkinlik	Okuma yazma	04/10/2019	09.00	25
	13. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	04/10/2019	10.40	24
	14. Etkinlik	Metin okuma	05/10/2019	09.00	25
İ, i	15. Etkinlik	Hissettirme	08/10/2019	09.00	23
	16. Etkinlik	Okuma yazma	08/10/2019	10.40	25
	17. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	09/10/2019	09.00	24
	18. Etkinlik	Metin okuma	10/10/2019	09.00	25
N, n	19. Etkinlik	Hissettirme	10/10/2019	10.40	24
	20. Etkinlik	Okuma yazma	11/10/2019	09.00	25
	21. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	11/10/2019	10.40	23
	22. Etkinlik	Metin okuma	12/10/2019	09.00	25
O, o	23. Etkinlik	Hissettirme	15/10/2019	09.00	24
	24. Etkinlik	Okuma yazma	15/10/2019	10.40	25
	25. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	16/10/2019	09.00	24
	26. Etkinlik	Metin okuma	17/10/2019	09.00	23
M, m	27. Etkinlik	Hissettirme	17/10/2019	10.40	24
	28. Etkinlik	Okuma yazma	18/10/2019	09.00	25
	29. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	18/10/2019	10.40	24

	30. Etkinlik	Metin okuma	19/10/2019	09.00	23
	31. Etkinlik	Hissettirme	22/10/2019	09.00	24
U, u	32. Etkinlik	Okuma yazma	22/10/2019	10.40	25
	33. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	23/10/2019	09.00	24
	34. Etkinlik	Metin okuma	24/10/2019	09.00	25
	35. Etkinlik	Hissettirme	24/10/2019	10.40	23
T, t	36. Etkinlik	Okuma yazma	25/10/2019	09.00	24
	37. Etkinlik	Hece, kelime, cümle oluşturma	25/10/2019	10.40	24
	38. Etkinlik	Metin okuma	26/10/2019	09.00	25

Verilerin Çözümlemesi

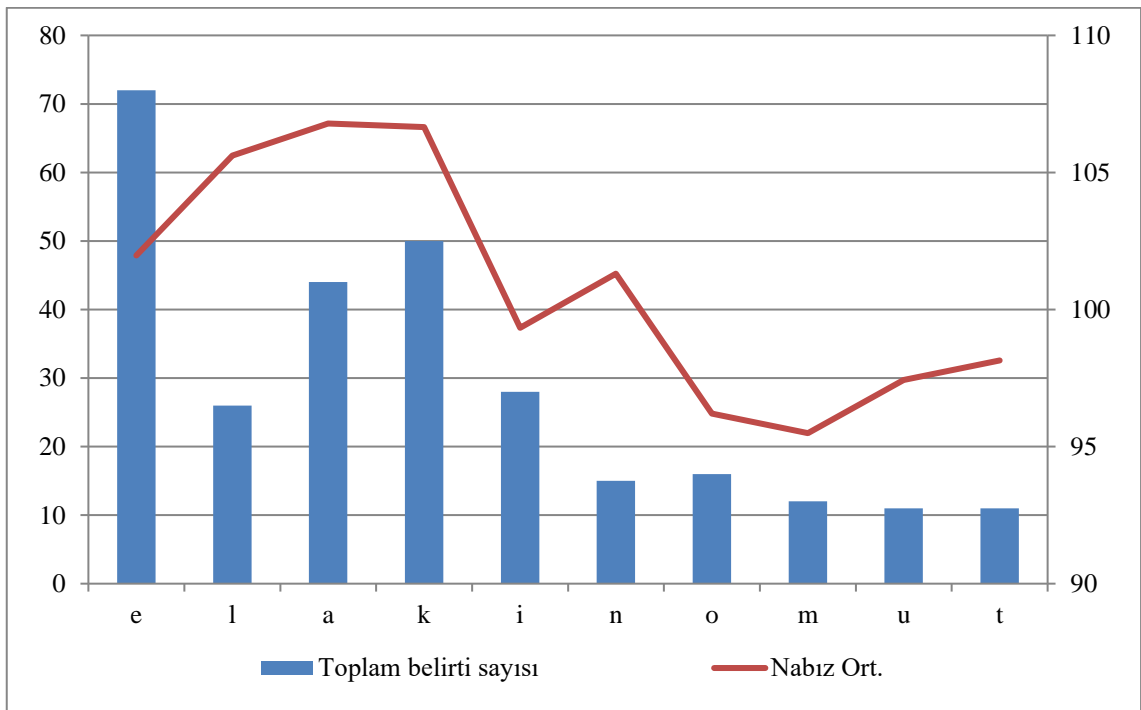
Çalışmada öğrencilerin kaygı belirtilerinin neler olduğunu belirlemek için yapılan kamera çekimlerinin ve nabız verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz elde edilen verilerin temalara göre düzenlenebildiği ya da görüşme ve gözlem süreçlerinin sunulduğu bir yöntemdir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak sistematik bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Kamera ile yapılan gözlem sonucunda öğrencilerde gözlemlenen belirtilerin neler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen kasılma belirtisi; bacaklarını uzatarak gergin hale getirme, vücudunu gergin hale getirme, kollarını uzatarak gergin hale getirme, masa üzerine uzanarak bedenini gergin hale getirme gibi hareketlere bakılarak belirlenmiştir. Yerinde duramama belirtisi; gereksiz yere ayağa kalkma, sağa sola dönme, arkasındakiyle önündekiyle ilgilenme gibi hareketlere bakılarak belirlenmiştir. Sallanma belirtisi; bacaklarını sallama, vücudunu sallama gibi hareketlere bakılarak belirlenmiştir. Ağız kuruluğu belirtisi; su içme, dudak yalama gibi davranışlara bakılarak belirlenmiştir. Terleme belirtisi; terini silme, eliyle serinletme, formasını havalandırma gibi davranışlara bakılarak belirlenmiştir. El yorulması belirtisi; elini sallama, dinlendirme, yazmaya ara verme gibi belirtilere bakılarak belirlenmiştir. Böylelikle öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri sınıflandırılarak hangi belirtileri ne kadar gösterdikleri kategorize edilmiştir. Ayrıca akıllı bileklik aracılığıyla elde edilen nabız verileri ile her öğrencinin yapılan etkinliğe ait nabız ortalamaları bulunarak kaygı belirtisi gözlem formuna işlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Hissettirme Basamağı

Öğrencilerin harflerin farkına varmaları, tanımalarını ve ayırt etmelerini amaçlayan hissettirme basamağında öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin toplam sayısı ve dört öğrencinin nabız ortalamaları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Hissettirme Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları

Öğrencilerin e, l, a, k, i seslerinde göstermiş oldukları kaygı belirtisi toplamaları n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Öğrencilerin son beş seste gösterdikleri kaygı belirtisi toplamı birbirine yakın seviyededir. Nabız ortalamaları ise e, l, a, k, i, n seslerinde ilkokuma yazma öğretimi süreci dışında bir zamanda ölçülen nabız ortalamasının üzerinde olduğu; o, m, u, t seslerinde ise altında olduğu görülmektedir.

Hissettirme basamağında öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin neler olduğu, öğrencilerin bu belirtileri ne sıklıkla gösterdikleri ve öğrencilerin göstermiş oldukları başarı durumları Tablo 4’te gösterilmiştir.

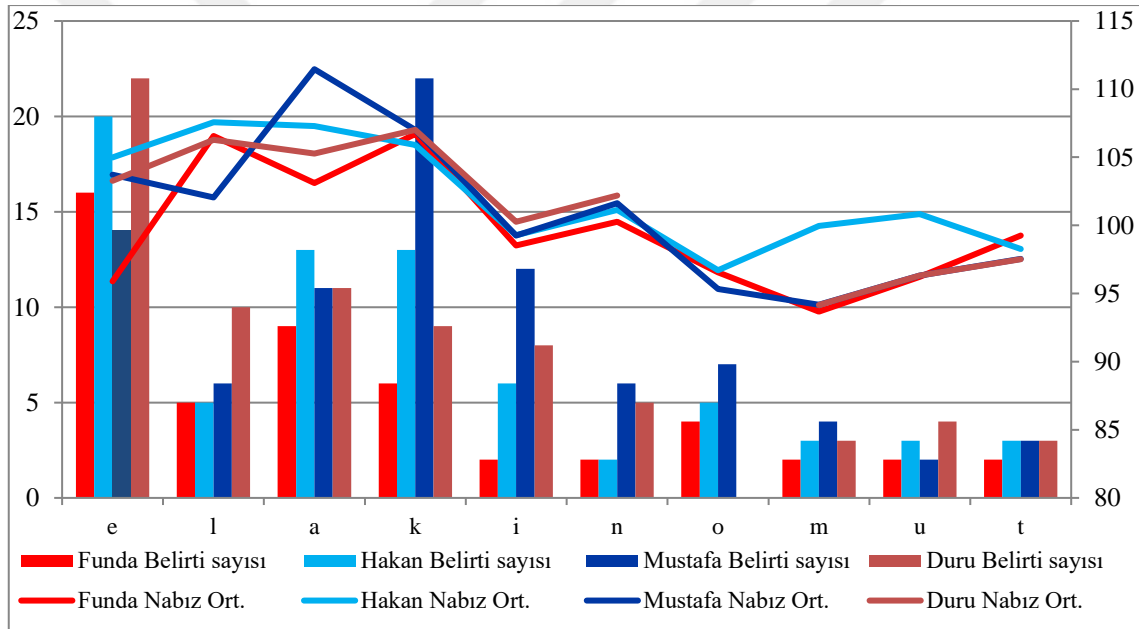
Tablo 4. Hissettirme basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları

Hissettirme Basamağı Ses	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalamaları	Başarı Durumu	f
1. Etkinlik (E, e)	Kasılma	30	72	101.96	Kısmen başarılı	1
	Yerinde duramama	27				3
	Sallanma	12				
	Ağız kuruluğu	3				
3. Etkinlik (L, l)	Kasılma	11	26	105.61	Başarılı	2
	Yerinde duramama	3			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	8			Başarısız	1
	Ağız kuruluğu	3				
	Tuvalet bahanesi	1				
7. Etkinlik (A, a)	Kasılma	23	44	106.78	Başarılı	1
	Yerinde duramama	10			Kısmen başarılı	3
	Sallanma	10				
	Ağız kuruluğu	1				
11. Etkinlik (K, k)	Kasılma	30	50	106.65	Başarılı	1
	Yerinde duramama	3			Kısmen başarılı	2
	Sallanma	15			Başarısız	1
	Yüz kızarması	1				
	Terleme	1				
15. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	11	28	99.32	Başarılı	3
	Yerinde duramama	8			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	5				
	Terleme	2				
	Ağız kuruluğu	1				
	Yüz kızarması	1				
19. Etkinlik (N, n)	Kasılma	1	15	101.30	Başarılı	4
	Yerinde duramama	7				
	Sallanma	7				
23. Etkinlik (O, o)	Kasılma	8	16	96.20	Başarılı	3
	Yerinde duramama	2			Gelmeyen	1
	Sallanma	5				
	Ağız kuruluğu	1				
27. Etkinlik (M, m)	Kasılma	5	12	95.49	Başarılı	4
	Yerinde duramama	4				
	Sallanma	3				
31. Etkinlik (U, u)	Kasılma	6	11	97.42	Başarılı	4
	Yerinde duramama	3				
	Sallanma	2				
35. Etkinlik (T, t)	Kasılma	6	11	98.14	Başarılı	4
	Yerinde duramama	3				
	Sallanma	1				
	Ağız kuruluğu	1				

Öğrencilerin bu basamakta göstermiş oldukları kaygı belirtileri genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama şeklindedir. Bu basamakta en çok kasılma ve nadiren de ağız kuruluğu, yüz kızarması, terleme tuvalet bahanesi kaygı belirtilerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin e, l, a, k, i seslerinde başarılı, kısmen başarılı, başarısız oldukları; n, o, m, u, t seslerinde ise dördünün de başarılı oldukları görülmektedir.

Hissettirme Basamağı Bireysel Kaygı Belirtileri ve Nabız Ortalamaları

Hissettirme basamağında her bir sesin öğretiminde dört öğrencide gözlemlenen kaygı belirti sayısı ve nabız ortalaması Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Hissettirme Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları

Şekil 2’ye göre hissettirme basamağında öğrencilerin kaygı belirti sayısı ve nabız ortalamaları birbirine benzer şekilde azalma göstermiştir. Sadece e sesinde kaygı belirtilerinin çok olduğu görülmektedir. Ayrıca Mustafa k ve i seslerinde diğer öğrencilere göre fazla kaygı belirtisi göstermiştir. Öğrencilerin süreç boyunca kaygı belirtileri ve nabız ortalamaları düşüş göstermektedir.

Funda’nın hissettirme basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Hissettirme basamağında Funda'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Hissettirme Basamağı Ses Funda	Kaygı Belirti Türü	F	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
1. Etkinlik (E, e)	Kasılma	7	16	95.89	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	5			
	Sallanma	2			
	Göğüste basınç hissi	1			
3. Etkinlik (L, l)	Kasılma	3	5	106.55	Başarılı
	Sallanma	1			
	Ağız kuruluğu	1			
7. Etkinlik (A, a)	Kasılma	4	9	103.11	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	3			
11. Etkinlik (K, k)	Kasılma	4	6	106.70	Başarılı
	Sallanma	2			
15. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	1	2	98.53	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
19. Etkinlik (N, n)	Yerinde duramama	2	2	96.56	Başarılı
23. Etkinlik (O, o)	Kasılma	1	4	96.34	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	2			
27. Etkinlik (M, m)	Kasılma	1	2	93.67	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
31. Etkinlik (U, u)	Kasılma	1	2	96.23	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
35. Etkinlik (T, t)	Kasılma	1	2	99.26	Başarılı
	Yerinde duramama	1			

Funda hissettirme basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermekle beraber sadece e sesinde göğüste basınç hissi ve l sesinde ağız kuruluğu belirtisi göstermiştir. Öğrencinin e, l, a, k seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri i, n, o, m, u, t seslerinde göre daha fazladır. Son altı seste göstermiş olduğu kaygı belirti sayısı birbirine yakın seyretmektedir. Öğrencinin nabız

ortalaması ise l, a, k seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken e, i, n, o, m, u, t seslerinde ortalamanın altındadır. Funda'nın hissettirme basamağında e sesinde kısmen başarılı olduğu ve l, a, k, i, n, o, m, u, t seslerinde başarılı olduğu görülmektedir.

Hakan'ın hissettirme basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Hissettirme basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Hissettirme Basamağı Ses Hakan	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Orta-laması	Başarı Durumu
1. Etkinlik (E, e)	Kasılma	10	20	104.98	Başarısız
	Yerinde duramama	8			
	Ağız kuruluğu	2			
3. Etkinlik (L, l)	Kasılma	4	5	107.57	Başarılı
	Sallanma	1			
7. Etkinlik (A, a)	Kasılma	8	13	107.20	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	3			
11. Etkinlik (K, k)	Kasılma	7	13	105.90	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	4			
15. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	3	6	99.26	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	1			
19. Etkinlik (N, n)	Kasılma	1	2	101.13	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
23. Etkinlik (O, o)	Kasılma	3	5	96.70	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
27. Etkinlik (M, m)	Kasılma	1	3	99.95	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
31. Etkinlik (U, u)	Kasılma	2	3	100.81	Başarılı
	Sallanma	1			
35. Etkinlik (T, t)	Kasılma	2	3	98.26	Başarılı
	Sallanma	1			

Tablo 6'ya göre Hakan hissettirme basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermiş ve sadece e sesinde ağız kuruluğu belirtisi göstermiştir. Öğrencinin e, l, a, k seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri i, n, o, m, u, t seslerinde göre daha fazla olduğu görülmekte ve son altı seste göstermiş olduğu kaygı belirti sayısı birbirine yakın seyretmektedir. Öğrencinin nabız ortalaması ise l, a, k seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken e, i, n, o, m, u, t seslerinde genel nabız ortalamasına yakın ve altındadır. Öğrencinin hissettirme basamağında e sesinde başarısız a, k seslerinde kısmen başarılı ve l, i, n, o, m, u, t seslerinde de başarılı olduğu görülmektedir.

Mustafa'nın hissettirme basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Hissettirme basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Hissettirme Basamağı Ses Mustafa	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
1. Etkinlik (E, e)	Kasılma	6	14	103.71	Başarısız
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	5			
3. Etkinlik (L, l)	Kasılma	1	6	102.05	Kısmen başarılı
	Sallanma	3			
	Ağız kuruluğu	1			
	Tuvalet bahanesi	1			
7. Etkinlik (A, a)	Kasılma	6	11	111.46	Başarısız
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	4			
11. Etkinlik (K, k)	Kasılma	12	22	107.01	Başarısız
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	7			
	Yüz kızarıklığı	1			
	Terleme	1			
15. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	4	12	99.25	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	2			
	Terleme	2			
	Yüz kızarıklığı	1			
19. Etkinlik (N, n)	Yerinde duramama	2	6	101.62	Başarılı
	Sallanma	4			
23. Etkinlik	Kasılma	4	7	95.33	Başarılı

(O, o)	Sallanma	2			
	Ağız kuruluğu	1			
27. Etkinlik (M, m)	Kasılma	2	4	94.17	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
31. Etkinlik (U, u)	Kasılma	1	2	96.31	Başarılı
	Sallanma	1			
35. Etkinlik (T, t)	Kasılma	2	3	97.53	Başarılı
	Ağız kuruluğu	1			

Mustafa hissettirme basamağında kasılma, sallanma, yerinde duramama gibi belirtileri göstermekle beraber az da olsa ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, terleme, tuvalet bahanesi gibi belirtiler göstermiştir. Öğrenci hissettirme basamağında gösterdiği kaygı belirtileri çeşitlilik göstermektedir. Öğrencinin e, l, a, k, i seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri n, o, m, u, t seslerinde göre daha fazladır. Son beş seste göstermiş olduğu kaygı belirti sayısı birbirine yakın seyretmektedir. Öğrencinin nabız ortalaması ise e, l, a, k, i, n seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken o, m, u, t seslerinde ortalamanın altındadır. Öğrenci hissettirme basamağında e, a, k sesinde başarısız l, i seslerinde kısmen başarılı olduğu ve n, o, m, u, t seslerinde başarılı olduğu görülmektedir.

Duru'nun hissettirme basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Hissettirme basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

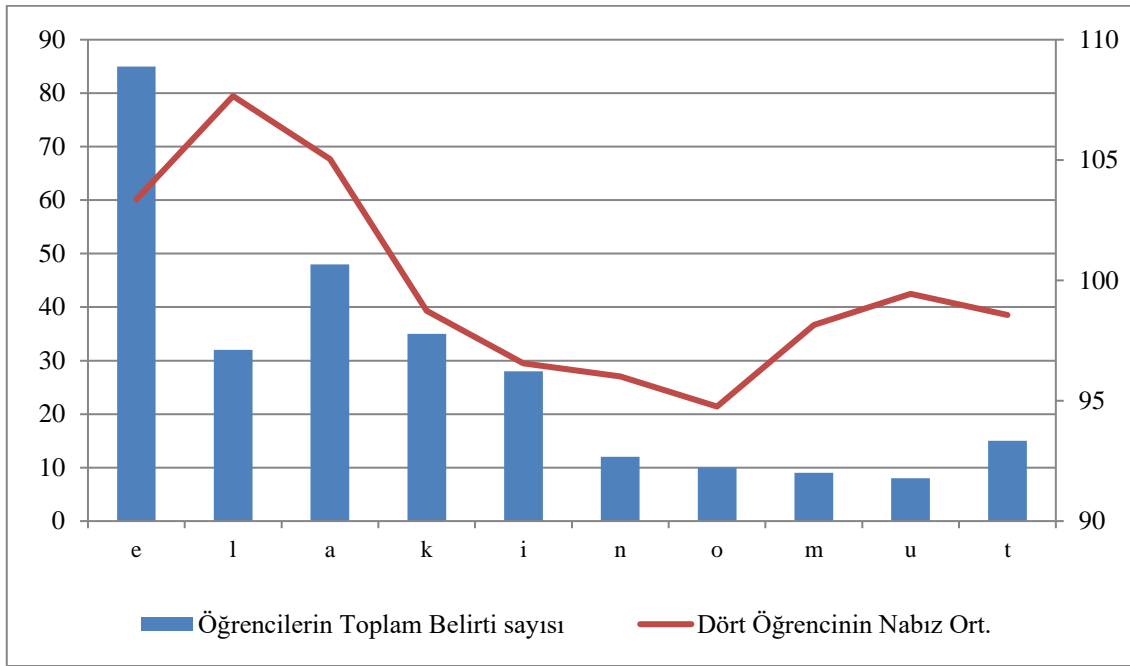
Hissettirme Basamağı Ses Duru	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
1. Etkinlik (E, e)	Kasılma	11	22	103.27	Başarısız
	Yerinde duramama	6			
	Sallanma	5			
3. Etkinlik (L, l)	Kasılma	4	10	106.28	Başarısız
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	3			
7. Etkinlik (A, a)	Kasılma	6	11	105.26	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Ağız kuruluğu	1			
11. Etkinlik (K, k)	Kasılma	7	9	107.01	Kısmen başarılı
	Sallanma	2			
15. Etkinlik	Kasılma	3	8	100.25	Başarılı

(İ, i)	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	2			
	Ağız kuruluğu	1			
19. Etkinlik (N, n)	Yerinde duramama	2	5	102.19	Başarılı
	Sallanma	3			
23. Etkinlik (O, o)	Öğrenci okula gelmedi				
27. Etkinlik (M, m)	Kasılma	1	3	94.15	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
31. Etkinlik (U, u)	Kasılma	3	4	96.32	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
35. Etkinlik (T, t)	Kasılma	2	3	97.51	Başarılı
	Yerinde duramama	1			

Duru hissettirme basamağında genellikle kasılma, sallanma, yerinde duramama gibi belirtileri göstermekte ve sadece a, i seslerinde ağız kuruluğu belirtisi göstermiştir. Öğrencinin e, l, a, k, i seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri n, o, m, u, t seslerinde göre daha fazladır. Öğrencinin n, m, u, t seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirti sayısı birbirine yakın seyretmektedir. Öğrencinin nabız ortalaması ise e, l, a, k, i, n seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken m, u, t seslerinde ortalamanın altındadır. Öğrenci hissettirme basamağında e, l seslerinde başarısız a, k seslerinde kısmen başarılı ve i, n, m, u, t seslerinde başarılı olduğu görülmektedir.

Okuma Yazma Basamağı

Harfleri okuma yazma basamağında her bir harfin öğretiminde, dört öğrencide gözlemlenen kaygı belirtileri toplamı ve dört öğrencinin nabız ortalamaları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okuma Yazma Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları

Öğrencilerin e, l a, k, i seslerinde göstermiş oldukları kaygı belirtisi toplamı n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Öğrencilerin okuma yazma basamağında son beş seste gösterdikleri kaygı belirtisi toplamı birbirine yakın seviyededir. Nabız ortalamaları ise e, l, a, seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde olduğu; k, i, n, o, m, u, t seslerinde ise genel nabız ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Okuma yazma basamağında öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin neler olduğu, öğrencilerin bu belirtileri ne sıklıkla gösterdikleri ve öğrencilerin göstermiş oldukları başarı durumları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okuma yazma basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları

Okuma Yazma Basamağı	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalamaları	Başarı Durumu	f
2. Etkinlik (E, e)	Kasılma	31	85	103.36	Başarılı	1
	Yerinde duramama	29			Kısmen başarılı	2
	Sallanma	13			Başarısız	1
	El terlemesi	7				
	Ağız kuruluğu	2				
		2				

	Terleme	1				
	Göğüste basınç hissi					
4. Etkinlik (L, l)	Kasılma	10	32	107.65	Başarılı	1
	Yerinde duramama	9			Kısmen başarılı	3
	Sallanma	8				
	Ağız kuruluğu	3				
	Terleme	1				
	Göğüste basınç hissi	1				
8. Etkinlik (A, a)	Kasılma	18	48	105.03	Başarılı	1
	Yerinde duramama	10			Kısmen başarılı	2
	Sallanma	10			Başarısız	1
	Ağız kuruluğu	4				
	Terleme	4				
	Yüz kızarıklığı	1				
	El yorulması	1				
12. Etkinlik (K, k)	Kasılma	8	35	98.73	Başarılı	1
	Yerinde duramama	12			Kısmen başarılı	3
	Sallanma	10				
	Ağız kuruluğu	3				
	El yorulması	2				
16. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	11	28	96.55	Başarılı	4
	Yerinde duramama	14				
	Sallanma	3				
20. Etkinlik (N, n)	Kasılma	5	12	96.00	Başarılı	4
	Yerinde duramama	5				
	Sallanma	2				
24. Etkinlik (O, o)	Kasılma	4	10	94.75	Başarılı	3
	Yerinde duramama	3			Gelmeyen	1
	Sallanma	2				
28. Etkinlik (M, m)	Kasılma	2	10	98.15	Başarılı	4
	Yerinde duramama	5				
	Sallanma	3				
32. Etkinlik (U, u)	Kasılma	3	8	99.44	Başarılı	4
	Yerinde duramama	4				
	Sallanma	1				
36. Etkinlik (T, t)	Kasılma	6	15	98.56	Başarılı	4
	Yerinde duramama	6				
	Sallanma	1				

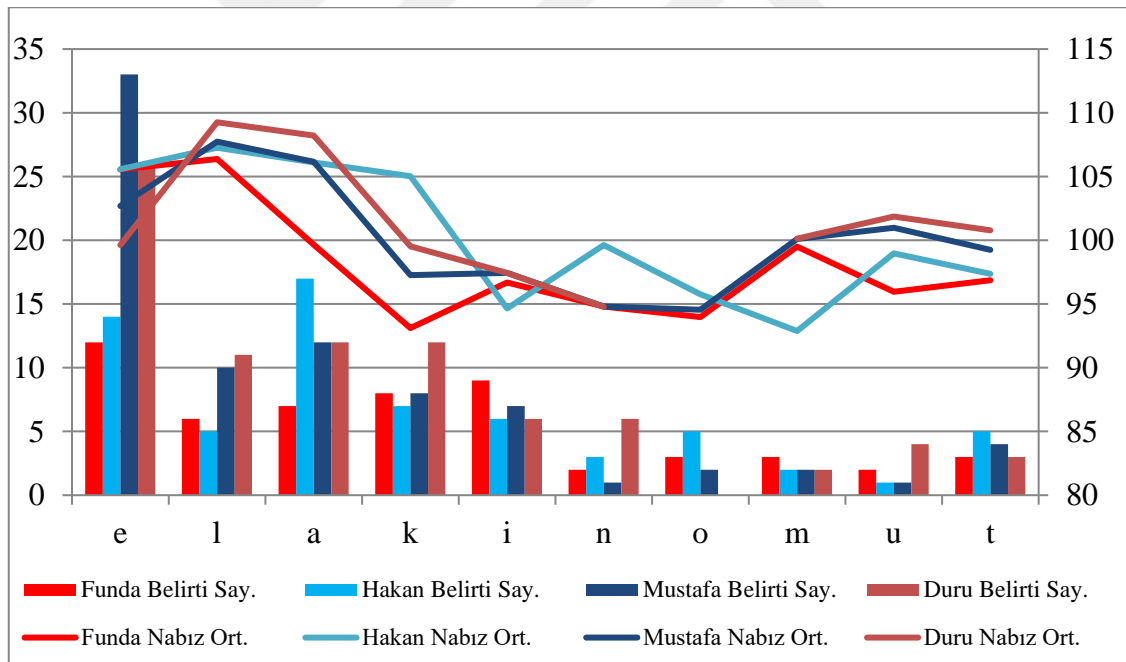
Sallanma
Terleme

2

Tablo 9'a göre öğrencilerin okuma yazma basamağında göstermiş oldukları kaygı belirtilerinin genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama şeklinde olduğu ve ayrıca ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, terleme, el terlemesi, el yorulması, göğüste basınç hissi şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma yazma basamağında e, l, a, k seslerinde başarılı, kısmen başarılı, başarısız oldukları; i, n, o, m, u, t seslerinde ise hepsinin başarılı oldukları görülmektedir.

Okuma Yazma Basamağı Bireysel Kaygı Belirtileri ve Nabız Ortalamaları

Harfleri okuma yazma basamağında her bir harfin öğretiminde dört öğrencide gözlemlenen kaygı belirti sayısı ve nabız ortalaması Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Okuma Yazma Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirti Sayısı ve Nabız Ortalamaları

Şekil 4'e göre metin okuma basamağında öğrencilerin kaygı belirti sayısı ve nabız ortalamaları birbirine benzer şekilde azalma göstermiştir. Sadece e sesinde kaygı belirtileri Mustafa ve Duru'nu kaygı belirti sayısı Funda ve Hakan'ın kaygı belirti

sayısından çok olduğu görülmektedir. Öğrencilerin süreç boyunca kaygı belirtileri ve nabız ortalamaları düşüş göstermektedir.

Funda'nın okuma yazma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalamaları ve başarı durumu Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Okuma yazma basamağında Funda'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Okuma Yazma Basamağı Funda	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
2. Etkinlik (E, e)	Yerinde duramama	8	12	105.55	Başarılı
	Sallanma	3			
	Ağız kuruluğu	1			
4. Etkinlik (L, l)	Yerinde duramama	3	6	106.37	Başarılı
	Sallanma	2			
	Göğüste basınç hissi	1			
8. Etkinlik (A, a)	Yerinde duramama	3	7	99.64	Başarılı
	Sallanma	3			
	Terleme	1			
12. Etkinlik (K, k)	Kasılma	2	8	93.10	Başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	3			
16. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	3	9	96.69	Başarılı
	Yerinde duramama	5			
	Sallanma	1			
20. Etkinlik (N, n)	Kasılma	1	2	94.81	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
24. Etkinlik (O, o)	Yerinde duramama	2	3	93.96	Başarılı
	Sallanma	1			
28. Etkinlik (M, m)	Yerinde duramama	3	3	99.50	Başarılı
32. Etkinlik (U, u)	Yerinde duramama	2	2	95.95	Başarılı
36. Etkinlik (T, t)	Kasılma	1	3	96.85	Başarılı
	Yerinde duramama	2			

Funda okuma yazma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermekte; farklı olarak e sesinde ağız kuruluğu, l sesinde ağız göğüste basınç hissi ve a sesinde terleme belirtisi göstermektedir. Öğrencinin e, l, a, k, i seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri n, o, m, u, t seslerinde göre daha fazladır.

Son beş seste göstermiş olduğu kaygı belirti sayısı birbirine yakın seyretmektedir. Öğrencinin nabız ortalaması ise e, l, a seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken k, i, n, o, m, u, t seslerinde ortalamanın altındadır. Funda'nın okuma yazma basamağında bütün seslerde başarılı olduğu görülmektedir.

Hakan'ın okuma yazma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Okuma yazma basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Okuma Yazma Basamağı Hakan	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
2. Etkinlik (E, e)	Kasılma	8	14	105.57	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	5			
	Ağız kuruluğu	1			
4. Etkinlik (L, l)	Kasılma	2	5	107.26	Başarılı
	Sallanma	3			
8. Etkinlik (A, a)	Kasılma	9	17	106.10	Başarısız
	Sallanma	4			
	Terleme	3			
	Yüz kızarıklığı	1			
12. Etkinlik (K, k)	Kasılma	3	7	105.03	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	2			
	Ağız kuruluğu	1			
16. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	5	6	94.65	Başarılı
	Sallanma	1			
20. Etkinlik (N, n)	Kasılma	1	3	99.62	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
24. Etkinlik (O, o)	Kasılma	2	5	95.75	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	1			
28. Etkinlik (M, m)	Kasılma	2	3	92.88	Başarılı
	Sallanma	1			
32. Etkinlik (U, u)	Kasılma	1	1	98.97	Başarılı
36. Etkinlik (T, t)	Kasılma	4	5	97.36	Başarılı
	Yerinde duramama	1			

Hakan okuma yazma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermekte; farklı olarak e sesinde ağız kuruluğu, a sesinde terleme ve yüz kızarıklığı belirtisi göstermektedir. Öğrencinin e, a, seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri l, k, i, n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Öğrencinin nabız ortalaması ise e, l, a, k seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken i, n, o, m, u, t seslerinde ortalamanın altındadır. Hakan'ın okuma yazma basamağında a sesinde başarısız, e, k seslerinde kısmen başarılı ve l, i, n, o, m, u, t seslerinde başarılı olduğu görülmektedir.

Mustafa'nın okuma yazma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Okuma yazma basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Okuma Yazma Basamağı Mustafa	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
2. Etkinlik (E, e)	Kasılma	8	33	102.67	Başarısız
	Yerinde duramama	12			
	Sallanma	3			
	Terleme	2			
	Göğüste basınç hissi	1			
	El terlemesi	7			
4. Etkinlik (L, l)	Kasılma	4	10	107.73	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Terleme	1			
	Ağız kuruluğu	3			
8. Etkinlik (A, a)	Kasılma	5	12	106.16	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Ağız kuruluğu	4			
12. Etkinlik (K, k)	Yerinde duramama	4	8	97.26	Kısmen başarılı
	El yorulması	2			
	Ağız kuruluğu	2			
16. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	2	7	97.43	Başarılı
	Yerinde duramama	5			
20. Etkinlik (N, n)	Kasılma	1	1	94.79	Başarılı
24. Etkinlik (O, o)	Kasılma	2	2	94.55	Başarılı
28. Etkinlik (M, m)	Sallanma	2	2	100.11	Başarılı

32. Etkinlik (U, u)	Sallanma	1	1	100.98	Başarılı
36. Etkinlik (T, t)	Yerinde duramama	1	4	99.24	Başarılı
	Sallanma	1			
	Terleme	2			

Mustafa okuma yazma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermektedir. Ayrıca öğrenci ağız kuruluğu, göğüste basınç hissi, terleme, el terlemesi, el yorulması belirtileri de göstermektedir. Öğrencinin göstermiş olduğu kaygı belirtileri çeşitlilik göstermektedir. Öğrencinin e, l, a, k, i seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri n, o, m, u, t seslerinde göre daha fazladır. Son beş seste göstermiş olduğu kaygı belirti sayısı birbirine yakın seyretmektedir. Öğrencinin nabız ortalaması ise e, l, a, m, u seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken k, i, n, o, t seslerinde ortalamasının altındadır. Mustafa'nın okuma yazma basamağında e sesinde başarısız l, a, k seslerinde kısmen başarılı ve i, n, o, m, u, t seslerinde başarılı olduğu görülmektedir.

Duru'nun okuma yazma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Okuma yazma basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

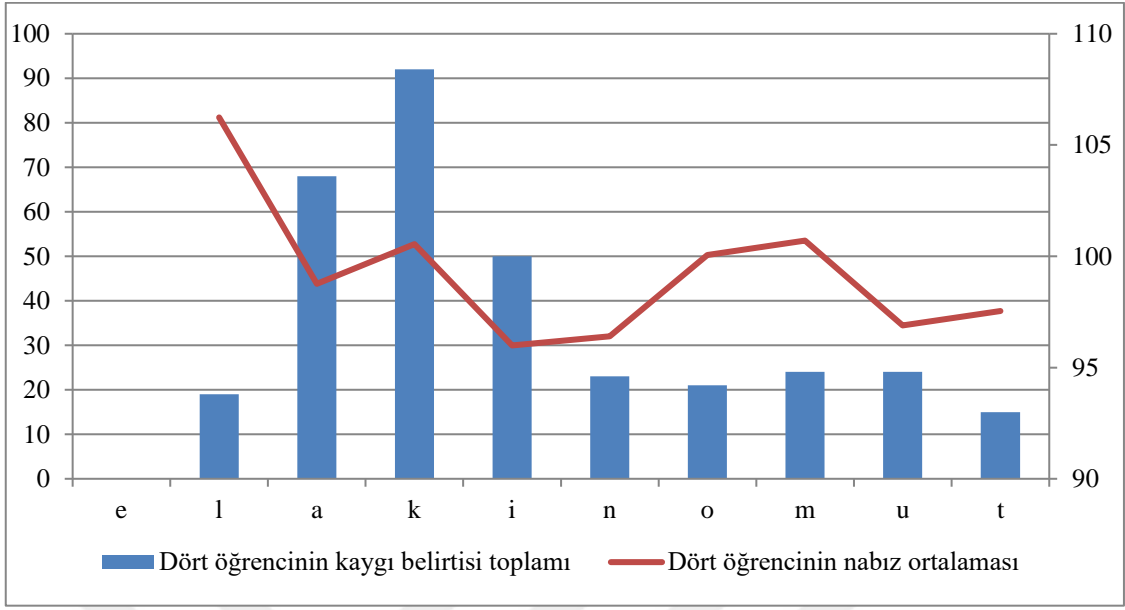
Okuma Yazma Basamağı Duru	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortala- ması	Başarı Durumu
2. Etkinlik (E, e)	Kasılma	15	26	99.63	Başarısız
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	7			
4. Etkinlik (L, l)	Kasılma	4	11	109.25	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	3			
8. Etkinlik (A, a)	Kasılma	4	12	108.21	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	3			
	El yorulması	1			
12. Etkinlik (K, k)	Kasılma	3	12	99.52	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	5			
16. Etkinlik	Kasılma	1	6	97.43	Başarılı

(İ, i)	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	1			
20.Etkinlik (N, n)	Kasılma	2	6	94.77	Başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	1			
24.Etkinlik (O, o)	Öğrenci okula gelmedi				
28.Etkinlik (M, m)	Yerinde duramama	2	2	100.12	Başarılı
32.Etkinlik (U, u)	Kasılma	2	4	101.86	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
36.Etkinlik (T, t)	Kasılma	1	3	100.78	Başarılı
	Yerinde duramama	2			

Duru okuma yazma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermekte; sadece a sesinde el yorulması belirtisi göstermektedir. Öğrencinin e, l, a, k seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri i, n, m, u, t seslerinde göre daha fazladır. Öğrencinin nabız ortalaması ise e, l, a, k, m, u, t seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken i, n, seslerinde ortalamanın altındadır. Duru'nun okuma yazma basamağında e sesinde başarısız l, a, k seslerinde kısmen başarılı ve i, n, m, u, t seslerinde başarılı olduğu görülmektedir.

Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı

Hece, kelime oluşturma basamağında öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri toplamı, öğrencilere ait nabız ortalamaları tespit edilmiş ve tespit edilen bu veriler Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Hece, Kelime, Cümle Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları

Öğrencilerin hece kelime cümle oluşturma basamağında a, k, i seslerinde göstermiş oldukları kaygı belirtisi toplamları l, n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Öğrencilerin n, o, m, u, t seslerinde gösterdikleri kaygı belirtisi toplamı birbirine yakın seyretmektedir. Nabız ortalamaları ise l, k, o, m seslerinde genel nabız ortalamasının üzerinde olduğu; a, i, n, u, t seslerinde ise genel nabız ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Hece kelime cümle oluşturma basamağında öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin neler olduğu, öğrencilerin bu belirtileri ne sıklıkla gösterdikleri ve öğrencilerin göstermiş oldukları başarı durumları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları

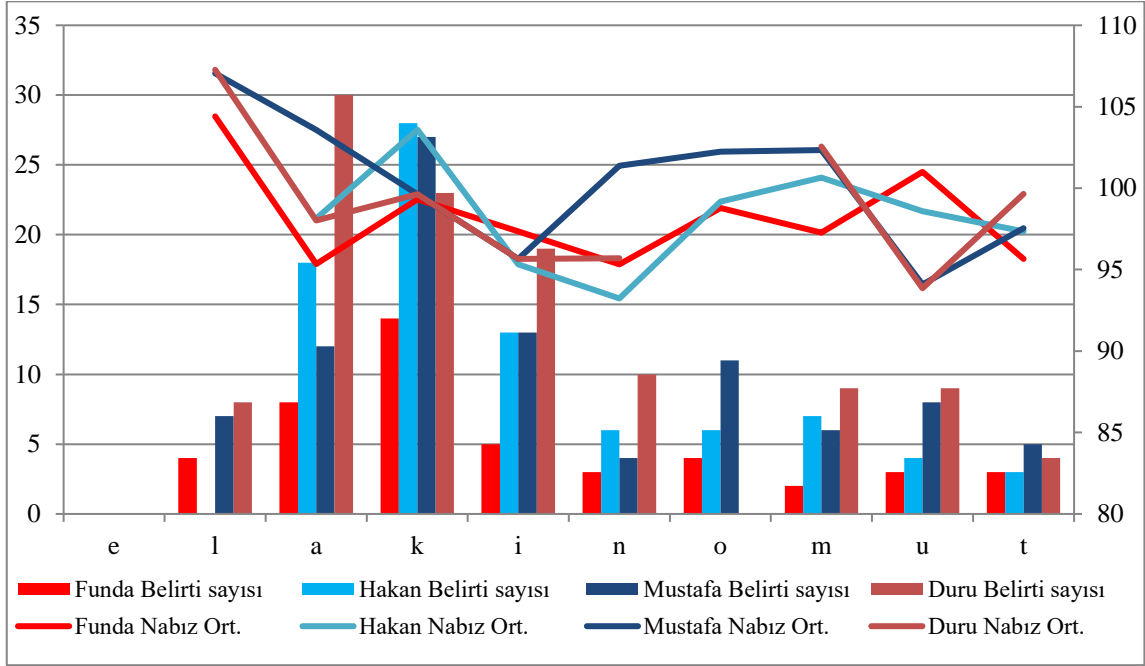
Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalamaları	Başarı Durumu	f
5. Etkinlik (L, l)	Kasılma	8	19	106.24	Başarılı	1
	Yerinde duramama	7			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	4			Başarısız	2
9. Etkinlik	Kasılma	29	68	98.76	Başarılı	1

(A, a)	Yerinde duramama	15			Başarısız	3
	Sallanma	9				
	Terleme	7				
	Ağız kuruluğu	5				
	Yüz kızarıklığı	3				
13.Etkinlik (K, k)	Kasılma	56	92	100.54	Kısmen başarılı	1
	Yerinde duramama	12			Başarısız	3
	Sallanma	20				
	Ağız kuruluğu	2				
	Terleme	1				
	Yüz kızarıklığı	1				
17.Etkinlik (İ, i)	Kasılma	22	50	95.99	Başarılı	1
	Yerinde duramama	12			Kısmen başarılı	2
	Sallanma	9			Başarısız	1
	Ağız kuruluğu	7				
21.Etkinlik (N, n)	Kasılma	9	23	96.40	Başarılı	2
	Yerinde duramama	8			Kısmen başarılı	2
	Sallanma	4				
	El yorulması	2				
25.Etkinlik (O, o)	Kasılma	11	21	100.06	Başarılı	2
	Yerinde duramama	1			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	6			Gelmeyen	1
	Ağız kuruluğu	3				
29.Etkinlik (M, m)	Kasılma	12	24	100.69	Başarılı	2
	Yerinde duramama	2			Kısmen başarılı	2
	Sallanma	10				
33.Etkinlik (U, u)	Kasılma	13	24	96.88	Başarılı	4
	Yerinde duramama	1				
	Sallanma	7				
	Ağız kuruluğu	3				
37.Etkinlik (T, t)	Kasılma	10	15	97.54	Başarılı	4
	Yerinde duramama	2				
	Sallanma	3				

Öğrencilerin hece, kelime, cümle oluşturma basamağında göstermiş oldukları kaygı belirtilerinin genel olarak kasılma, yerinde duramama, sallanma şeklinde olduğu ve ayrıca ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, terleme, el yorulması şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu basamakta en çok kasılma belirtisi gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin hece kelime cümle oluşturma basamağında l, a, k, i, n, o, m seslerinde başarılı, kısmen başarılı, başarısız oldukları; u, t seslerinde ise hepsinin başarılı oldukları görülmektedir.

Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı Bireysel Kaygı Belirtileri ve Nabız Ortalamaları

Harflerle hece, kelime, cümle oluşturma basamağında her harfin öğretiminde, dört öğrencide gözlemlenen kaygı belirti sayısı ve nabız ortalaması Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirti Sayısı ve Nabız Ortalamaları

Şekil 6’ya göre hece kelime cümle oluşturma basamağında öğrencilerin kaygı belirti sayısı a, k, i seslerinde fazla olduğu ve ilerleyen seslerde kaygı belirti sayıları düşüş göstermektedir. Öğrencilerin nabız ortalamaları ise süreç boyunca inişli çıkışlı olduğu görülmektedir. Dört öğrencinin nabız ortalamalarında seslere göre bazen düşük bazen yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilere ait kaygı belirtileri sayısının en çok k sesinde olduğu görülmektedir.

Funda’nın hece kelime cümle oluşturma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Funda’nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı Funda	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortala- ması	Başarı Durumu
5. Etkinlik (L, l)	Kasılma	1	4	104.40	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	1			
9. Etkinlik (A, a)	Kasılma	3	8	95.33	Başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	2			
13.Etkinlik (K, k)	Kasılma	10	14	99.32	Kısmen başarılı
	Sallanma	3			
	Ağız kuruluğu	1			
17.Etkinlik (İ, i)	Kasılma	1	5	97.34	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	2			
21.Etkinlik (N, n)	Yerinde duramama	3	3	95.32	Başarılı
25.Etkinlik (O, o)	Kasılma	1	4	98.78	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
	Ağız kuruluğu	1			
29.Etkinlik (M, m)	Kasılma	1	2	97.26	Başarılı
	Sallanma	1			
33.Etkinlik (U, u)	Kasılma	1	3	101.01	Başarılı
	Sallanma	2			
37.Etkinlik (T, t)	Kasılma	1	3	95.65	Başarılı
	Yerinde duramama	2			

Funda hece kelime cümle oluşturma basamağında en fazla kasılma belirtisi gösterdiği ayrıca yerinde duramama, sallanma, ağız kuruluğu belirtileri de gösterdiği görülmektedir. Öğrencinin k sesinde en çok kaygı belirtisi gösterdiği ve sadece bu seste kısmen başarılı olduğu görülmektedir. Funda'nın k sesinin dışındaki seslerde kaygı belirtisi sayısı birbirine yakın olduğu ve bu seslerde başarılı olduğu görülmektedir. Öğrencinin nabız ortalaması ise l sesinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken diğer seslerde ortalamaya yakın ve altında olduğu görülmektedir.

Hakan'ın hece kelime cümle oluşturma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı Hakan	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalama- ması	Başarı Durumu
5. Etkinlik (L, l)	Öğrenci okula gelmedi				
9. Etkinlik (A, a)	Kasılma	8	18	98.12	Başarısız
	Yerinde duramama	5			
	Sallanma	2			
	Terleme	2			
	Yüz kızarıklığı	1			
13. Etkinlik (K, k)	Kasılma	12	28	103.59	Başarısız
	Yerinde duramama	9			
	Sallanma	5			
	Ağız kuruluğu	1			
	Yüz kızarıklığı	1			
17. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	8	13	95.33	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	3			
21. Etkinlik (N, n)	Kasılma	2	6	93.32	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	2			
25. Etkinlik (O, o)	Kasılma	3	6	99.16	Başarılı
	Sallanma	2			
	Ağız kuruluğu	1			
29. Etkinlik (M, m)	Kasılma	3	7	100.64	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	3			
33. Etkinlik (U, u)	Kasılma	3	4	98.58	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
37. Etkinlik (T, t)	Kasılma	3	3	97.34	Başarılı

Hakan hece kelime cümle oluşturma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermekte; farklı olarak a, k seslerinde terleme, yüz kızarıklığı ve ağız kuruluğu belirtileri gösterdiği görülmektedir. Hakan'ın l, a, k, i seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Son beş seste göstermiş olduğu kaygı belirti sayısı birbirine yakın seyretmektedir. Hakan'ın nabız ortalaması ise k sesinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken diğer seslerde

ortalamanın altında olduğu görülmektedir.. Hakan hece kelime cümle oluşturma basamağında a, k seslerinde başarısız, i sesinde kısmen başarılı ve n, o, m, u, t seslerinde ise başarılı olduğu görülmektedir.

Mustafa'nın hece kelime cümle oluşturma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı Mustafa	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortala- ması	Başarı Durumu
5. Etkinlik (L, l)	Kasılma	3	7	107.04	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	2			
9. Etkinlik (A, a)	Kasılma	6	12	103.57	Başarısız
	Sallanma	1			
	Terleme	2			
	Ağız kuruluğu	2			
	Yüz kızarıklığı	1			
13.Etkinlik (K, k)	Kasılma	18	27	99.62	Başarısız
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	5			
	Terleme	1			
17.Etkinlik (İ, i)	Kasılma	6	13	95.64	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	2			
	Ağız kuruluğu	1			
21.Etkinlik (N, n)	Kasılma	3	4	101.38	Kısmen başarılı
	Sallanma	1			
25.Etkinlik (O, o)	Kasılma	7	11	102.23	Kısmen başarılı
	Sallanma	3			
	Ağız kuruluğu	1			
29.Etkinlik (M, m)	Kasılma	3	6	102.33	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	2			
33.Etkinlik (U, u)	Kasılma	2	8	94.08	Başarılı
	Sallanma	3			
	Ağız kuruluğu	3			
37.Etkinlik (T, t)	Kasılma	2	5	97.53	Başarılı
	Sallanma	3			

Mustafa hece kelime cümle oluşturma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama, ağız kuruluğu belirtileri göstermekte; ayrıca a, k seslerinde terleme, yüz kızarıklığı belirtileri gösterdiği görülmektedir. Mustafa'nın a, k, i, o seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri l, n, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Mustafa'nın nabız ortalaması ise l, a, n, o, m sesinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken k, i, u, t seslerde ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Mustafa hece kelime cümle oluşturma basamağında a, k seslerinde başarısız, l, i, n, o, m seslerinde kısmen başarılı ve u, t seslerinde ise başarılı olduğu görülmektedir.

Duru'nun hece kelime cümle oluşturma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

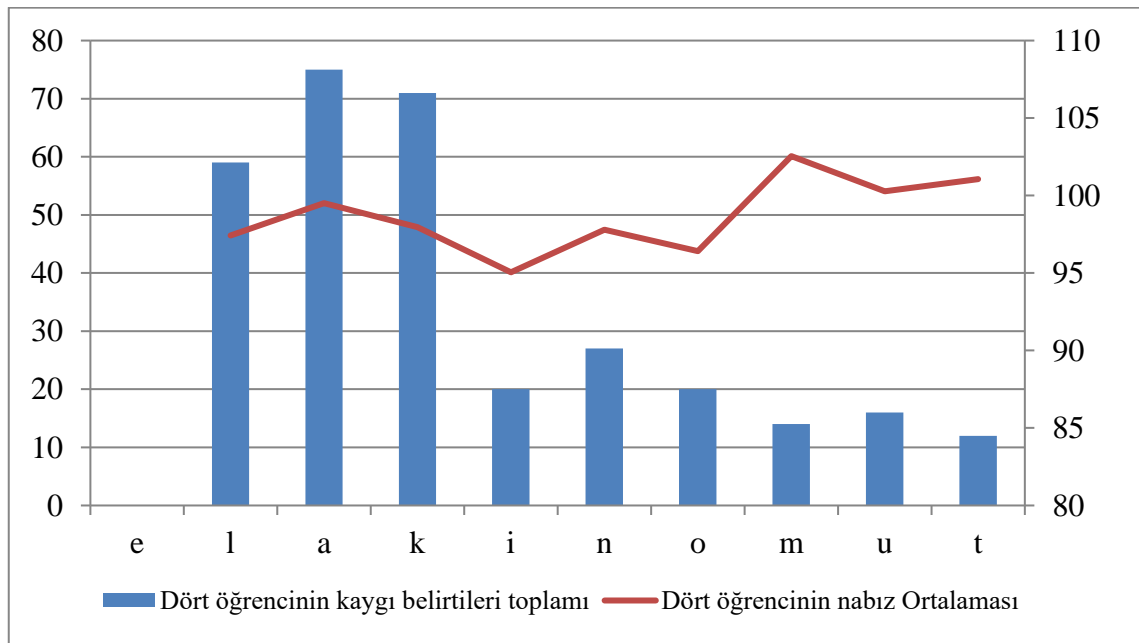
Hece, Kelime, Cümle Oluşturma Basamağı Duru	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalama- ması	Başarı Durumu
5. Etkinlik (L, l)	Kasılma	4	8	107.26	Başarısız
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	1			
9. Etkinlik (A, a)	Kasılma	12	30	98.02	Başarısız
	Yerinde duramama	7			
	Sallanma	4			
	Terleme	3			
	Ağız kuruluğu	3			
Yüz kızarıklığı	1				
13. Etkinlik (K, k)	Kasılma	16	23	99.62	Başarısız
	Sallanma	7			
17. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	7	19	95.64	Başarısız
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	2			
21. Etkinlik (N, n)	Kasılma	4	10	95.69	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	1			
25. Etkinlik (O, o)	Öğrenci okula gelmedi				
29. Etkinlik (M, m)	Kasılma	5	9	102.54	Kısmen başarılı
	Sallanma	4			

33. Etkinlik (U, u)	Kasılma	7	9	93.85	Başarılı
	Sallanma	2			
37. Etkinlik (T, t)	Kasılma	4	4	99.64	Başarılı

Duru hece kelime cümle oluşturma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama, ağız kuruluğu belirtileri göstermekte; ayrıca a sesinde terleme, yüz kızarıklığı belirtileri gösterdiği görülmektedir. Duru'nun a, k, i seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri l, n, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Duru'nun nabız ortalaması ise l, m sesinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken a, k, i, n, u, t seslerde ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Duru hece kelime cümle oluşturma basamağında l, a, k, i seslerinde başarısız, n, m seslerinde kısmen başarılı ve u, t seslerinde ise başarılı olduğu görülmektedir.

Metin Okuma Basamağı

Metin okuma basamağında öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri toplamı, nabız ortalamaları tespit edilmiş ve tespit edilen bu veriler Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Metin Okuma Basamağında Öğrencilerin Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları

Öğrencilerin metin okuma basamağında l, a, k seslerinde göstermiş oldukları kaygı belirtisi toplamları i, n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Öğrencilerin i, n, o, m, u, t seslerinde gösterdikleri kaygı belirtisi toplamı birbirine yakın seyretmektedir. Nabız ortalamaları ise l, a, k, i, n, o seslerinde genel nabız ortalamasının altında olduğu; m, u, t seslerinde ise genel nabız ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu basamakta sürecin sonlarına doğru nabız ortalamalarının arttığı görülmektedir.

Metin okuma basamağında öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin neler olduğu, öğrencilerin bu belirtileri ne sıklıkla gösterdikleri ve öğrencilerin göstermiş oldukları başarı durumları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Metin okuma basamağında öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri ve başarı durumları

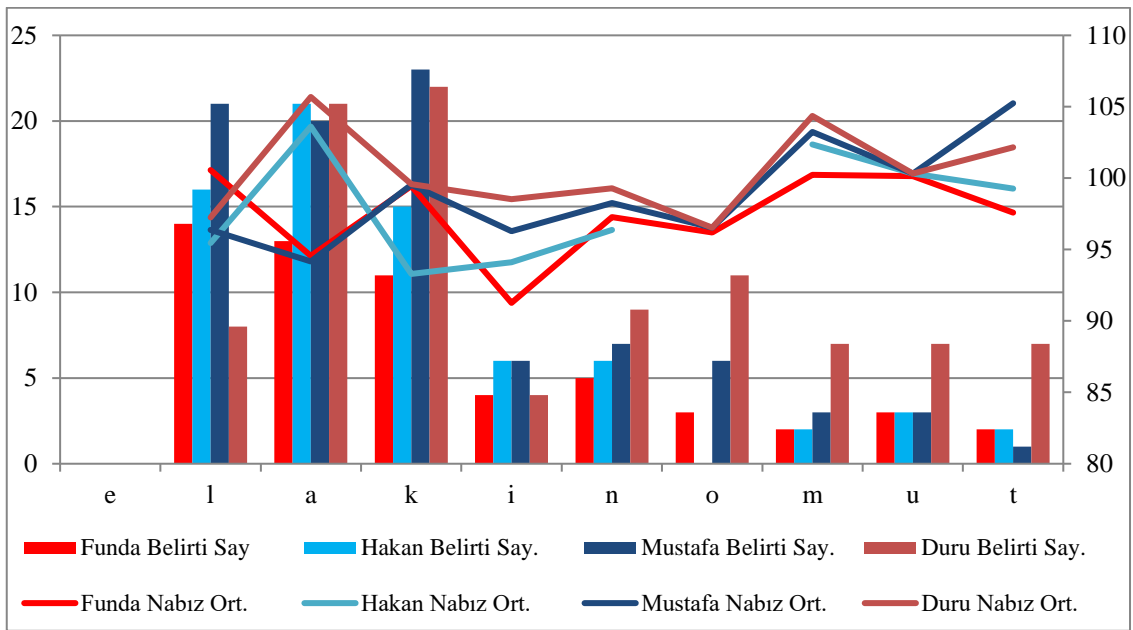
Metin Okuma Basamağı	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalamaları	Başarı Durumu	f
6. Etkinlik (L, l)	Kasılma	29	59	97.41	Kısmen başarılı	2
	Yerinde duramama	16				
	Sallanma	4			Başarısız	2
	Terleme	5				
	Ağız kuruluğu	3				
	Yüz kızarıklığı	2				
10. Etkinlik (A, a)	Kasılma	31	75	99.50	Başarılı	1
	Yerinde duramama	21			Kısmen başarılı	2
	Sallanma	7			Başarısız	1
	Terleme	8				
	Ağız kuruluğu	6				
	Yüz kızarıklığı	1				
	Göğüste basınç hissi	1				
14. Etkinlik (K, k)	Kasılma	29	71	97.96	Başarılı	2
	Yerinde duramama	18			Başarısız	2
	Sallanma	12				
	Terleme	4				
	Ağız kuruluğu	4				
	Yüz kızarıklığı	1				
	Göğüste basınç hissi	3				
18. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	14	24	97.79	Başarılı	3
	Yerinde duramama	5			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	4				
	Terleme	1				
22. Etkinlik	Kasılma	8	27	95.04	Başarılı	3

(N, n)	Yerinde duramama	11			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	5				
	Terleme	3				
26. Etkinlik (O, o)	Kasılma	8	20	96.41	Başarılı	2
	Yerinde duramama	8			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	4			Gelmeyen	1
30. Etkinlik (M, m)	Kasılma	7	14	102.54	Başarılı	3
	Yerinde duramama	4			Kısmen başarılı	1
	Sallanma	1				
	Terleme	2				
34. Etkinlik (U, u)	Kasılma	6	16	102.26	Başarılı	4
	Yerinde duramama	4				
	Sallanma	6				
38. Etkinlik (T, t)	Kasılma	5	12	101.06	Başarılı	4
	Yerinde duramama	3				
	Sallanma	3				
	Terleme	1				

Öğrencilerin metin okuma basamağında göstermiş oldukları kaygı belirtilerinin genel olarak kasılma, yerinde duramama, sallanma şeklinde olduğu ve ayrıca ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, terleme, göğüste basınç hissi şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu basamakta en çok kasılma belirtisi gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin metin okuma basamağında l, a, k, i, n, o, m seslerinde başarılı, kısmen başarılı, başarısız oldukları; u, t seslerinde ise hepsinin başarılı oldukları görülmektedir.

Metin Okuma Basamağı Bireysel Kaygı Verileri ve Nabız Ortalamaları

Metin okuma basamağında her harfin öğretiminde, dört öğrencide gözlemlenen kaygı belirti sayısı ve nabız ortalaması Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Metin Okuma Basamağında Öğrencilerin Bireysel Kaygı Belirti Sayısı ve Nabız Ortalamaları

Şekil 8'e göre metin okuma basamağında öğrencilerin kaygı belirti sayısı l, a, k seslerinde fazla olduğu ve ilerleyen seslerde kaygı belirti sayıları düşüş göstermektedir. Öğrencilerin nabız ortalamaları ise süreç boyunca inişli çıkışlı olduğu görülmektedir. Ayrıca son üç seste nabız ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Öğrencilere ait kaygı belirti sayısının i sesinden itibaren belirgin bir şekilde azaldığı görülmektedir.

Funda'nın metin okuma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Metin okuma basamağında Funda'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Metin Okuma Basamağı Funda	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
6. Etkinlik (L, l)	Kasılma	7	14	100.86	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	2			
	Terleme	2			
10. Etkinlik (A, a)	Kasılma	5	13	94.55	Başarılı
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	3			
	Terleme	1			

14. Etkinlik (K, k)	Kasılma	6	11	99.45	Başarılı
	Sallanma	4			
	Göğüste basınç hissi	1			
18. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	2	4	91.26	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
22. Etkinlik (N, n)	Kasılma	2	5	97.27	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	1			
26. Etkinlik (O, o)	Kasılma	2	3	96.18	Başarılı
	Sallanma	1			
30. Etkinlik (M, m)	Kasılma	2	2	100.02	Başarılı
34. Etkinlik (U, u)	Kasılma	2	3	100.13	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
38. Etkinlik (T, t)	Kasılma	2	2	97.58	Başarılı

Funda metin okuma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtisi gösterdiği ayrıca l, a, k seslerinde terleme ve göğüste basınç hissi belirtileri de gösterdiği görülmektedir. Öğrencinin l, a, k seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtisinin diğer seslerden fazla olduğu görülmektedir. Funda'nın l sesinde kısmen başarılı ve diğer seslerde başarılı olduğu görülmektedir. Funda'nın nabız ortalaması ise l sesinde genel nabız ortalamasının çok az üzerinde iken diğer seslerde ortalamaya yakın ve altında olduğu görülmektedir.

Hakan'ın metin okuma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Metin okuma basamağında Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Metin Okuma Basamağı Hakan	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalamaları	Başarı Durumu
6. Etkinlik (L, l)	Kasılma	8	16	95.45	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	5			
	Terleme	1			
	Ağız kuruluğu	1			
	Yüz kızarıklığı	1			
10. Etkinlik (A, a)	Kasılma	9	21	103.61	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	5			

	Sallanma	4			
	Terleme	2			
	Ağız kuruluğu	1			
14. Etkinlik (K, k)	Kasılma	5	15	93.29	Başarılı
	Yerinde duramama	6			
	Sallanma	4			
18. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	3	6	94.11	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	1			
22. Etkinlik (N, n)	Kasılma	1	6	96.36	Başarılı
	Yerinde duramama	3			
	Sallanma	2			
26. Etkinlik (O, o)	Öğrenci okula gelmedi				
30. Etkinlik (M, m)	Kasılma	1	2	102.35	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
34. Etkinlik (U, u)	Kasılma	1	3	100.31	Başarılı
	Sallanma	2			
38. Etkinlik (T, t)	Yerinde duramama	1	2	99.25	Başarılı
	Sallanma	1			

Hakan metin okuma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtileri göstermekte; farklı olarak l, a seslerinde terleme, yüz kızarıklığı ve ağız kuruluğu belirtileri gösterdiği görülmektedir. Hakan'ın l, a, k seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri i, n, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Hakan'ın nabız ortalaması ise a ve m sesinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken diğer seslerde ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Hakan metin okuma basamağında l, a seslerinde kısmen başarılı ve k, i, n, m, u, t seslerinde ise başarılı olduğu görülmektedir.

Mustafa'nın metin okuma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Metin okuma basamağında Mustafa'nın göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

Metin Okuma Basamağı Mustafa	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
6. Etkinlik (L, l)	Kasılma	10	21	96.38	Başarısız
	Yerinde duramama	6			
	Terleme	2			
	Ağız kuruluğu	2			

	Yüz kızarıklığı	1			
10. Etkinlik (A, a)	Kasılma	9	20	94.16	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	5			
	Terleme	3			
	Ağız kuruluğu	2			
	Göğüste basınç hissi	1			
14. Etkinlik (K, k)	Kasılma	9	23	99.53	Başarısız
	Yerinde duramama	7			
	Sallanma	4			
	Terleme	1			
	Ağız kuruluğu	1			
	Yüz kızarıklığı	1			
18. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	4	6	96.28	Başarılı
	Sallanma	2			
22. Etkinlik (N, n)	Kasılma	2	7	98.24	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	2			
	Terleme	1			
26. Etkinlik (O, o)	Kasılma	2	6	96.53	Başarılı
	Yerinde duramama	4			
30. Etkinlik (M, m)	Kasılma	1	3	103.23	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Terleme	1			
34. Etkinlik (U, u)	Kasılma	1	3	100.31	Başarılı
	Yerinde duramama	1			
	Sallanma	1			
38. Etkinlik (T, t)	Kasılma	1	1	105.24	Başarılı

Mustafa metin okuma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama, terleme belirtileri göstermekte; farklı olarak l, a, k seslerinde yüz kızarıklığı, ağız kuruluğu ve göğüste basınç hissi belirtileri gösterdiği görülmektedir. Mustafa'nın l, a, k seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri i, n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır. Mustafa'nın nabız ortalaması ise m, u, t sesinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken diğer seslerde ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Mustafa metin okuma basamağında son üç sesteki nabız ortalaması genel nabız ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Mustafa'nın metin okuma basamağında l, k sesinde başarısız, a seslerinde kısmen başarılı ve i, n, o, m, u, t seslerinde ise başarılı olduğu görülmektedir.

Duru'nun metin okuma basamağında göstermiş olduğu kaygı belirtileri, nabız ortalaması ve başarı durumu Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Metin okuma basamağında Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri ve başarı durumu

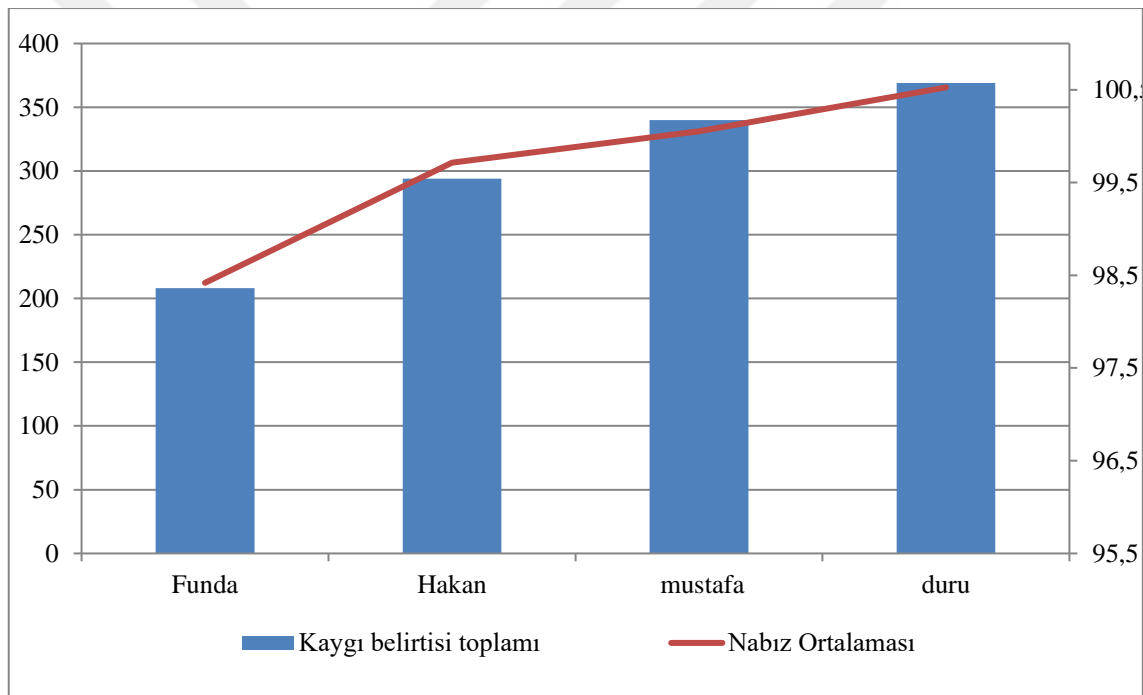
Metin Okuma Basamağı Duru	Kaygı Belirti Türü	f	Kaygı Belirtisi Toplamı	Nabız Ortalaması	Başarı Durumu
6. Etkinlik (L, l)	Kasılma	4	8	97.25	Başarısız
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	2			
10. Etkinlik (A, a)	Kasılma	8	21	105.68	Başarısız
	Yerinde duramama	7			
	Terleme	2			
	Ağız kuruluğu	3			
	Yüz kızarıklığı	1			
14. Etkinlik (K, k)	Kasılma	9	22	99.58	Başarısız
	Yerinde duramama	5			
	Terleme	3			
	Ağız kuruluğu	3			
	Göğüste basınç hissi	2			
18. Etkinlik (İ, i)	Kasılma	5	8	98.52	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Terleme	1			
22. Etkinlik (N, n)	Kasılma	3	9	99.28	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	4			
	Terleme	2			
26. Etkinlik (O, o)	Kasılma	4	11	96.53	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	4			
	Sallanma	3			
30. Etkinlik (M, m)	Kasılma	3	7	104.35	Kısmen başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	1			
	Terleme	1			
34. Etkinlik (U, u)	Kasılma	2	7	100.31	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	3			
38. Etkinlik (T, t)	Kasılma	2	7	102.15	Başarılı
	Yerinde duramama	2			
	Sallanma	2			
	Terleme	1			

Duru metin okuma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama, terleme belirtileri göstermekte; farklı olarak a, k seslerinde yüz kızarıklığı, ağız kuruluğu ve göğüste basınç hissi belirtileri gösterdiği görülmektedir. Duru'nun a, k seslerinde göstermiş olduğu kaygı belirtileri l, i, n, o, m, u, t seslerine göre daha fazladır.

Duru'nun nabız ortalaması ise a, m, u, t sesinde genel nabız ortalamasının üzerinde iken diğer seslerde ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Duru'nun metin okuma basamağında l, a, k sesinde başarısız, i, n, o, m seslerinde kısmen başarılı ve u, t seslerinde ise başarılı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Süreç Boyunca Gösterdikleri Toplam Kaygı Belirtileri Sayısı Nabız Ortalamaları

Araştırma sürecinde her öğrencinin (e, l, a, k, i, n, o, m, u, t) seslerinin öğretiminde göstermiş oldukları kaygı belirtileri toplamı ve ölçülen nabız ortalamaları Şekil. 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Öğrencilerin Süreç Boyunca Gösterdikleri Kaygı Belirtileri Toplamı ve Nabız Ortalamaları

Funda'nın (e, l, a, k, i, n, o, m, u, t) seslerinin öğretim süreci boyunca kaygı belirtisi=208, nabız ortalaması=98,41 olduğu görülmektedir. Hakan'ın öğretim süreci boyunca kaygı belirtisi=294, nabız ortalaması=99,71 olduğu görülmektedir. Mustafa'nın öğretim süreci boyunca kaygı belirtisi=340, nabız ortalaması=100,05 olduğu görülmektedir. Duru'nun öğretim süreci boyunca kaygı belirtisi=369, nabız ortalaması=100,52 olduğu görülmektedir.

Yaşı büyük öğrencilerin (Funda, Hakan) kaygı belirtisi toplamı=502, nabız ortalamaları=705, nabız ortalamaları=99,06 olduğu; yaşı küçük öğrencilerin (Mustafa, Duru) kaygı belirtisi toplamı=705, nabız ortalamaları=100,28 olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada ilkokuma yazma öğretimi sürecinde kaygının öğrenim hayatının ilk yıllarından itibaren varlığının tespit edilmesi amacıyla ilkokuma yazma öğretiminde kaygı belirtileri incelenmiştir. Araştırmada ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin neler olduğu, süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiği tespit edilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda gözlem yapılan süreç içerisinde öğrencilerin başarı durumları da tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde hissettirme, okuma yazma, hece kelime cümle oluşturma ve metin okuma basamaklarında süreç içerisinde gösterdikleri kaygı belirtilerinin; neler olduğu, nasıl bir değişim gösterdiği, basamaklara özgü kaygı belirtilerinin neler olduğu ve öğrencilerin başarı durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular alan yazın dikkate alınarak tartışılmış ve bir sonuca ulaşılmıştır.

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde hissettirme basamağında öğrencilerin e, l, a, k, i sesleri ile n, o, m, u, t sesleri arasında kaygı belirti toplamı, nabız ortalamaları ve başarı durumları açısından belirgin bir farklılık görülmektedir. İlk beş sesin hissettirme çalışmalarında seslere göre kaygı belirtileri toplamı diğer beş sesin seslere göre kaygı belirtileri toplamından daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Nabız ortalamalarında ise ilk altı sesin (e, l, a, k, i, n) öğretiminde hissettirme basamağındaki öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminden bağımsız olarak ölçülen nabız ortalamalarına yakın olduğu veya üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Diğer dört sesin (o, m, u, t) öğretiminde ise öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminden bağımsız olarak ölçülen nabız ortalamalarının altında olduğu görülmektedir. İlk beş sesin öğretiminde öğrencilerin başarılı, kısmen başarılı ve başarısız olduğu diğer beş sesin öğretiminde ise dört öğrencinin de başarılı olduğu görülmektedir. Bu basamakta genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama gibi belirtiler gözlemlenmiştir. Nadiren de terleme, ağız kuruluğu, tuvalet bahanesi, yüz kızarıklığı belirtileri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin hissettirme basamağında ilk beş ses ile sonraki beş sesin öğretiminde gösterdikleri kaygı belirtileri, nabız ortalamaları, başarı durumları arasında bir değişim gözlemlenmiştir. Hissettirme basamağı, öğrencilerin göstermiş oldukları kaygı belirtileri

bir süre sonra azaldığı ve öğrencilerin tamamının başarı gösterdiği bir süreç olarak devam etmiştir. Normal düzeyde kaygı bazı faaliyetler için olumlu etkisinden dolayı faydalıdır. Normal düzeyde bir kaygı her bireyin yaşadığı ve kendiliğinden kaybolan bir duygu durumudur (Aykan, 1969, s. 153). Bu çalışmada da ilkokuma yazma öğretimi sürecinin başında gözlemlenen kaygı belirtilerinin öğrenci başarısını çok etkilemediği, devamında da erken dönemde kaygı belirtilerinin azalmasıyla öğrencilerin başarılarının arttığı bir süreç olmuştur.

Okuma yazma basamağında öğrencilerin ilk beş sesin (e, l, a, k, i) okuma yazma çalışmalarında seslere göre kaygı belirtileri toplamı diğer beş sesin (n, o, m, u, t) seslere göre kaygı belirtileri toplamından daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin nabız ortalamaları ise ilk üç sesin öğretiminde okuma yazma basamağındaki ilkokuma yazma öğretimi sürecinden bağımsız olarak ölçülen nabız ortalamalarının üzerinde, sonraki seslerde ise nabız ortalamalarının altında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilk dört sesin öğretiminde başarılı, kısmen başarılı, başarısız olduğu diğer altı sesin öğretiminde ise dördünün de başarılı olduğu görülmektedir. Okuma yazma basamağında genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama gibi belirtiler gözlemlenmiştir. Nadiren de terleme, el yorulması, el terlemesi, ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, göğüste basınç hissi gibi belirtiler görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin ilk ilk dört sesin öğretiminde gösterdikleri kaygı belirtisi, nabız ortalamaları, başarı durumları ile diğer altı sesin kaygı belirtisi, nabız ortalamaları, başarı durumları arasında belirgin bir değişim gözlenmektedir. Birey; alışılmış bir durum, çevre, nesne veya bir engelle karşılaştığında kısa süreli ve şiddetli olmayan bir kaygı yaşar (Köknel, 1985, s. 169). Dolayısıyla sürecin başında öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde hissettirme ve okuma yazma basamağında kısa süreli ve şiddetli olmayan bir kaygı durumu yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin nabız ortlamalarının ilkokuma yazma öğretimi sürecinden bağımsız olarak ölçülen nabız ortalamalarına yakın seviyeye geldiği ve kaygı belirti sayıları da azaldığı aşamada ise öğrencilerin süreçte başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında öğrencilerin ilk beş ses (l, a, k, i, n) ile devamındaki dört ses (o, m, u, t) arasında kaygı belirtisi toplamları açısından belirgin bir değişim görülmektedir. Nabız ortalamaları ise ilk yedi sesin öğretiminde dalgalı bir

seyir izlediği görülmektedir. Nabız ortalamaları “l, a, k, o, m” hece, kelime cümle basamağındaki ilkokuma yazma öğretimi sürecinden bağımsız olarak ölçülen nabız ortalamalarının üzerinde iken, “i, n, u, t” seslerinde bu nabız ortalamalarının altında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilk yedi sesin (l, a, k, i, n, o, m) öğretiminde başarılı, kısmen başarılı, başarısız olduğu diğer iki sesin (u, t) öğretiminde ise dördünde başarılı olduğu görülmektedir. Bu basamakta genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama gibi belirtiler gözlemlenirken nadiren terleme, ağız kuruluğu, göğüste basınç hissi, el yorulması, yüz kızarıklığı gibi belirtiler gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bu basamakta öğrencilerin ilk yedi sesin öğretiminde gösterdikleri kaygı belirtisi toplamı, nabız ortalamaları, başarı durumları ile diğer iki sesin kaygı belirti sayısı, nabız ortalamaları, başarı durumları arasında bir değişim olduğu görülmektedir. Hece, kelime, cümle oluşturma basamağında ilk iki basamağa göre öğrencilerin daha fazla kaygı belirtisi gösterdikleri görülmektedir. Bu basamakta dört öğrencinin nabız ortalamaları ilk yedi seste dalgalı bir seyir izlerken, son iki sesin nabız ortalamaları ilkokuma yazma öğretimi sürecinden bağımsız olarak ölçülen nabız ortalamalarının altındadır. İlk iki basamakta öğrencilerin nabız ortalamaları süreç içerisinde belli bir azalma eğilimi göstermektedir. Dört öğrenci ilk yedi seste başarılı, kısmen başarılı, başarısız olurken son iki seste dört öğrenci de başarılı olmuştur. İlk iki basamakta ise dört öğrencinin de başarılı olduğu sesler daha fazladır. Yani dört öğrencinin de başarılı olması daha önceki seslerde gözlemlenmiştir. Düşük kaygı düzeyi öğrenmeyi kolaylaştırır. Fakat yüksek kaygı düzeyi iş kolay ise öğrenmeye olumlu etki ederken, iş zor olduğunda öğrenmeye olumsuz etki yapmaktadır (Gazioğlu, 2013, s. 451). Bu basamakta öğrenciler ilkokuma yazma öğretimi sürecinde hece kelime cümle basamağının büyük bir kısmında zorlandıkları ve sürecin sonlarına doğru başarılı oldukları görülmektedir. Bu nedenle ilgili literatür ve çalışma sonucuna göre ilkokuma yazma öğretimi sürecinde hece, kelime, cümle oluşturma basamağının öğrenci açısından zorlayıcı bir beceri olduğu ve öğrenmeyi olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca hece kelime cümle basamağında gözlemlenen kaygı belirtileri sayısı ilk iki basamağa göre fazla olduğundan, bu basamakta öğrencilerin yüksek kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Metin okuma basamağında öğrencilerin ilk üç ses (l, a, k) ile diğer altı ses (i, n, o, m, u, t) arasında kaygı belirtisi toplamları açısından belirgin bir değişim görülmektedir. Bu değişime rağmen diğer basamaklarla karşılaştırıldığında öğrencilerin seslere göre

kaygı belirtisi toplamlarının fazla olduğu görülmektedir. Nabız ortalamalarına bakıldığında ise dokuz sesin öğretiminde “n ve o” sesinde nabız ortalamalarının metin okuma basamağında ilkokuma yazma öğretimi sürecinden bağımsız olarak ölçülen nabız ortalamalarından düşük, diğer seslerin ise bu ortalamaların üzerinde olduğu görülmektedir. Yani nabız ortalamaları inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. Öğrencilerin ilk yedi sesin öğretiminde başarılı, kısmen başarılı, başarısız oldukları görülmektedir. Son iki sesin öğretiminde dört öğrenci de başarılı olmuşlardır. Bu basamakta öğrenciler genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama gibi belirtiler gözlemlenirken nadiren terleme, ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, göğüste basınç hissi gibi belirtiler görülmektedir. Sonuç olarak bu basamakta öğrencilerin kaygı belirtisi toplamlarının seslere göre fazla olduğu, nabız ortalamalarının belirgin bir azalma eğilimi göstermediği, sadece son iki sesin öğretiminde dört öğrencinin başarılı olduğu söylenebilir. Metin oluşturma basamağında dört öğrencinin ilk iki basamağa göre; kaygı belirtileri toplamının daha fazla olduğu, nabız ortalamalarında ise belirgin bir düşme eğiliminin görülmediği tespit edilmiştir. Bu basamakta da dört öğrencinin de başarılı olduğu sesler sadece son iki sestir. İlk iki basamakta ise daha önceki seslerde dört öğrencinin de başarılı olduğu görülmektedir. Kaygının şiddetli ve sürekli olması bireyde istenmeyen psikolojik bir baskıya neden olur ve bu durum bireyin bazı işlevleri yerine getirmesine engel olur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde metin okuma basamağında öğrencilerin kaygı belirtilerinin fazla ve uzun süreli olduğu söylenebilir. Öğrencilerde gözlemlenen belirtilerin fazla olması, nabız ortalamalarının süreç boyunca yüksek devam etmesi bunu doğrulamaktadır. Öğrencilerin kaygı belirtilerinde bir artma görülmezken nabız ortalamalarının sürecin sonlarına doğru yükselmesi; öğrencilerin öğrendikleri seslerin artmasıyla okuyacakları metinlerin zorlaşması nedeniyle heyecanlanmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu basamakta da hece kelime cümle basamağında olduğu gibi öğrenciler fazla kaygı yaşamış ve öğrenme süreci olumsuz etkilenmiştir.

Bütün basamaklarda gözlemlenen kaygı belirtileri genel olarak kasılma, sallanma, yerinde duramama şeklindedir. Bütün basamaklarda nadiren terleme, el terlemesi, el yorulması, yüz kızarıklığı, göğüste basınç hissi, ağız kuruluğu, tuvalet bahanesi gibi belirtiler gözlemlenmiştir. Basamaklara özgü kaygı belirtisi sadece okuma yazma basamağında el yorulması ve el terlemesi olarak tespit edilmiştir. Kişi kaygı durumunda

değişik süreçlerde farklı tepkiler verebilir (Köknel, 1985, s. 170). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde okuma ve yazma basamağında diğer basamaklardan farklı kaygı belirtilerin görülmesinin nedeni bu basamakta öğrencilerin psiko-motor becerilerini kullanmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin süreç içerisinde farklı etkinliklerde aynı olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinde ise farklılık görülmektedir. Kasılma, sallanma, yerinde duramama gibi belirtiler tüm öğrencilerde gözlemlenirken; ağız kuruluğu, yüz kızarıklığı, terleme, el terlemesi, el yorulması, göğüste basınç hissi gibi belirtiler yaşları büyük olan Funda ve Hakan'a göre yaşları küçük olan Mustafa ve Duru'da daha fazla gözlemlenmiştir. İlkokuma yazma öğretimi sürecinde, Funda ve Hakan'ın göstermiş olduğu kaygı belirtileri sınırlı iken, Mustafa ve Duru'nun göstermiş olduğu kaygı belirtileri çeşitlilik göstermektedir. Kaygılı bireyin savunma düzenine göre ortaya çıkan öznel ve nesnel birçok belirti görülebilir (Köknel, 1985, s. 168). Ayrıca okuma yazma basamağında Mustafa ve Duru yazma çalışmalarında sürekli ara vererek Funda ve Hakan'a göre daha az yazı yazmaktadırlar. Öğrencilere kazandırılmak istenen uygun zorluktaki görevlere fazla zaman ayıran öğrenciler az zaman ayıran öğrencilere göre daha başarılı olurlar (Bereiter, 1980; Scardamalia, 1981). Buradan hareketle Mustafa ve Duru'nun gösterdikleri bazı farklı kaygı belirtilerinin fazla olması yazma işine ayırdıkları zaman ya da yazı yazma süresini etkilediği; bu durumun da iki öğrencinin başarılarında bir etken olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri bütün kaygı belirtileri toplamına bakarak; yaşları büyük olan Funda ve Hakan'ın, yaşları küçük olan Mustafa ve Duru'nun kaygı belirtileri toplamına göre daha az kaygı belirtisine sahip oldukları görülmektedir. Aynı durum nabız ortalamalarında da görülmektedir. Funda ve Hakan'ın nabız ortalamaları Mustafa ve Duru'nun nabız ortalamalarından daha düşük bir değere sahip olduğu görülmektedir. Kılınç ve Yenen (2016) yapmış oldukları çalışmada sınıf düzeyi ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir fark olduğunu ve öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça okuma kaygılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2017) yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. En düşük kaygıya 7. sınıf en yüksek kaygıya 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde

ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaşı gösterdikleri kaygı belirtilerinde farklılığa neden olmaktadır.

Araştırmada süreç boyunca ilkokuma yazma öğretiminde gözlemlenen kaygı belirtileri kız ve erkek öğrencilerde benzer özelliklerde ve sıklıkta olduğu görülmektedir. En az kaygı belirtisi toplamı Funda'ya ait olduğu, en çok ise Duru'ya ait olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise ilkokuma yazma öğretimi süreci boyunca göstermiş oldukları kaygı belirtisi toplamının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında okuma kaygısı düzeyleri bakımından kız ve erkek öğrencilerin farklılık göstermedi sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2017) ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygı puanlarının anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin kaygı belirtilerinin benzer olması ilgili literatür ile de örtüştüğü şeklinde değerlendirilebilir. Sağ elini kullanan çocuk sol elini kullanana göre daha kolay uyum sağlar fakat sol elini kullanan bir öğrenci sağ elle yazı yazan öğretmeni takip ederken sol eliyle yazı yazması oldukça güçtür (Cemaloğlu, 2001, s. 19). Ayrıca sol elini kullanana bireylerin sağ elini kullanan bireylere göre daha fazla durumluk kaygı yaşadığını gösteren çalışmalar da ilgili alanyazında mevcuttur (Hicks ve Pellegrini, 1978; Dillon, 1989; Wright ve Hardie, 2011). Duru'nun süreç boyunca kaygı belirtisi toplamının erkek öğrencilerden fazla olması Duru'nun solak olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin belli bir süre sonra her basamakta azaldığı görülmektedir. Her insanın yaşayabileceği bir duygu olan kaygı “durumluk” ve “sürekli” olarak ikiye ayrılır. Durumluk kaygı tehlike öncesi ya da sırasında ortaya çıkan mantıklı sebebi olan ve anlaşılabilen geçici bir duruma bağlı olan kaygıdır (Öner ve Le Compte, 1985; Akt: Coşkun ve Akkaş, 2009). Buradan hareketle öğrencilerde gözlemlenen kaygının durumluk kaygı olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerde hissettirme basamağında 285 kaygı belirtisi, okuma yazma basamağında 282 kaygı belirtisi gözlemlenmiştir. Hece, kelime,

cümle basamağında 336 kaygı belirtisi ve metin okuma basamağında 314 kaygı belirtisi gözlemlenmiştir. Basamaklara göre öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtisi toplamına bakılarak öğrencilerin ilk iki basamakta gözlemlenen kaygı belirtisi toplamı ile diğer iki basamakta gözlemlenen kaygı belirtisi toplamının farklılık gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte ilk iki basamakta öğrenciler diğer iki basamağa göre daha erken dönemde başarılı olmuşlardır. İlk iki basamakta 4. ve 5. seslerden sonra dört öğrencinin başarılı olduğu görülürken diğer iki basamakta 8. sestem sonra dört öğrenci de başarılı olmuştur. İlgili literatüre göre yüksek kaygı düzeyi iş kolay ise öğrenmeye olumlu etki ederken, iş zor olduğunda öğrenmeye olumsuz etki yapmaktadır (Gazioğlu, 2013 s. 451). Sert (2010) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında, Türkçe dersinde öğrencilerin okuduklarını anlamalarında artan kaygı düzeyleri okuduklarını anlama puanlarının düşmesine yol açtığı sonucuna varmıştır. Buradan hareketle ilk iki basamaktaki becerilerin diğer iki basamağa göre öğrenciler açısından daha kolay olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki basamaklara göre, kaygı belirtilerinin sıklığı farklılık göstermekte ve öğrencilerin gösterdikleri kaygı belirtileri farklılaşmaktadır. İlkokuma yazma öğretimindeki basamaklara özgü kaygı belirtilerinin olduğu tespit edilmiştir. Gözlemlenen kaygı belirtileri sıklığı ve neler olduğunun yaşa göre değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri süreç içerisinde azaldığından öğrencilerin durumluk kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde (e, l, a, k, i, n, o, m, u, t) seslerinde öğrencide gözlemlenen kaygı belirtileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda bu seslerin dışındaki seslerin öğretiminde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri tespit edilebilir.

Araştırmada her basamakta gözlemlenen kasılma, sallanma, yerinde duramama belirtilerini gözlemleyen öğretmenlerin öğrencilerinde bu belirtileri fark ettiklerinde tembellik, yorgunluk şeklinde algılamak yerine kaygı ile ilgili belirtiler olabileceğine dikkat etmeleri ve öğrencilerine yaklaşımlarını bu çerçevede düzenlemeleri önerilir.

Bu çalışmada ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin durumluk kaygı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtilerinin yüksek olduğu seslerde öğretmenlerin kaygıyı azaltmaya yönelik farklı etkinlikler düzenlemeleri ve farklı yöntem-tekniklerle uygulama yapmaları önerilir.

Bu çalışmada ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri incelenmiştir. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda ilkokuma yazma öğretimi sürecinde; öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrenme ortamının kaygı belirtileri ile ilişkisi araştırılabilir.

Çalışmada solak öğrencinin daha fazla kaygı belirtisi gösterdiği ve daha geç başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin solak öğrenciler için kaygı giderici ve başarı artırıcı etkinliklerden oluşan bireysel çalışmalara yer vermeleri önerilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. (2006). Duygusal gelişim. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 131-160). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S. ve Kurt, Y. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 97-115.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2014). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 79-95.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Atak, M. (2013). *Kaygıyla Başa Çıkma ve Verimli Çalışma*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Matbaası.
- Avcı, S. (2014). Etkili öğrenme öğretme ortamı. A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 379-399). Ankara: Nobel.
- Aykan, C. (1969). *Akıl Sağlığı ve Hastalığı*. Ankara: Başnur Matbaası.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2013). Bedensel ve devinsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s. 19-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Beck, A. T. ve Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. (Çev. V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bereiter, C. 1980. "Development in writing". İçinde Gregg, L. ve Steinberg, E.W.Hillsdale, NJ: Erlbaum (Ed) . *Cognitive processes in writing*.
- Boz, T. ve Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent University Journal Education*, 1(2), 54-65.
- Bulut, A. K. (2010). Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulayan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli saygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 213-227.
- Cutler, L. ve Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Morpa

- Çelenk, S. (2013). İlkokuma ve yazma öğretiminde okulöncesi deneyimler ve aile okul ilişkileri. S. Çelenk (Ed.). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* içinde (s. 53-71). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çetin, F. ve Çetin, Ş. (2011). Eğitim mekanlarının tasarımında ergonomi. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 43-85). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, T.S., Eren, G. ve Doğan, U. (2017). İlkokul öğrencilerinin sürekli kaygı, yetkinlik ve üzüntü yönetimine ilişkin araştırma. *İlköğretim Online*, 16(1), 151-160.
- Delican, B. (2013). *Uyum ve hazırlık çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazıroluşluğa etkisi ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 1-27.
- Demirci, N., Engin, A.O. ve Yeni, E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 290-299.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2003). 9-12 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Dillon, K. M. (1989). Lateral preference and students' worries: A correlation. *Psychological Reports*, 65, 496-498.
- Duman, O. (2014). *60-72 aylık dönemde ilkokula başlayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki durumlarının tespit edilmesine yönelik bir çoklu durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Durna, Y. (2014). *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*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Ege, P. (2011). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ersanlı, K. (2006). Sosyal gelişim. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 161-180). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ertürk, Y.D. (2010). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.
- Ferah, A. (2005). *Her Yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Gazioğlu, G. (2013). Motivasyon ve duygulanım. H. Learning ve J.E. Ormrod (Ed.). *Öğrenme Psikolojisi* içinde (s. 426-461). (Çev. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın.
- Gilbert, J.ve Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, T. (2013). İlköğretimin ilk sınıflarındaki gelişimsel ilerlemeler ve bu döneme hakim olan etkinlik. G. Haktanır (Ed.). *Zihin Araçları* içinde (s.270-292). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Gündoğdu, H. (2006). Bilişsel gelişim. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 71-104). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci. Z. Cafoğlu, (Ed.). *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda* içinde (s. 163-212). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F., Uysal, H., Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2, 23-33.
- Hicks, R. A. ve Pellegrini, R. (1978). Handedness and anxiety. *Cortex*, 14, 119–121.
- İkiz, E. (2012). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. M. E. Deniz (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 177-233). Ankara: Maya Akademi.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M., ve Atıcı, M.K. (2004). *Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin ve diğerleri (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 261-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 107-162). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavak, G. (2019). *Ses temelli cümle yönteminin uygulama aşamalarında ortaya çıkan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kesginçi Ş. (2006). *Uygulamalı İlkokuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç K. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Keskinkılıç, K. (2004). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.

- Kılıç, M. (2013). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 166-196). Ankara: Pegema.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve “ses temelli cümle yöntemi” uygulaması. *Turkish Studies*, 7(4), 2259-2268.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, E. (2012). *Kaygılarımız Korkularımız*. Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Kutluca Canbulat, (2013). Okula ve öğrenmeye hazırlaş. S. Çelenk (Ed.). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* içinde (s. 13-52). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kutluca Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-191.
- Mannoni, P. (1992). *Korku*. (Çev. I. Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEB (2005). *Türkçe dersi 1-5. sınıflar öğretim programı ve klavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). *Türkçe 1-8. Sınıflar programı ve klavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2012). *Yaşam (vital) bulguları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle İlkokuma-Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuz, E. (2011). Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi. İ. Günbayı (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 41-60). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Oymak, R. (2008). İlkokuma yazma öğretim yöntemlerine genel ve tarihsel bakış. R. Bıçakçı (Ed.). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* içinde (s. 41-52). İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öz, M.F., Çelik, K. (2007). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaslan, H. ve Güral, M. (2015). Okul ve çocuk. Y. Aydoğan ve G. Gültekin Akduman (Ed.). *Çocuk Ruh Sağlığı* içinde (133-148). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlkokuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenler ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Özer, K. (2005). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F. ve Greulich, L. (2014). Exploring the amount and type of writing instruction during language arts instruction in kindergarten classrooms. *Reading and writing*, 27(2), 213-236.
- Sargın, N. (2006). Fiziksel gelişim. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 47-69). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Savaş B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Scardamalia, M. (1981). How children cope with the cognitive demands of writing. İçinde Frederiksen, C. H., and Dominic, J. F. (Ed.), *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication, Vol. 2. Writing: Process, Development, and Communication* Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 81-103.
- Semerci, B. (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Merkez Kitaplar.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları aşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Turan, T. (2018). *4+4+4 eğitim sisteminde 60-66 aylık çocukların okula erken başlamasının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Total, Ö. (2013). *İlkokuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma yazma başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Uğurlu, C.T. (2014). Sınıfın fiziksel düzeni. İ. Çınar (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 45-63). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ulusoy A. (2013). Eğitim öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s. 139-150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üredi, L. (2008). İlkokuma yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin özellikleri. R. Bıçakçı (Ed.). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* içinde (s. 53-70). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Wright, L. ve Hardie, S. M. (2012). Are left-handers really more anxious?. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 17(5), 629-642.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi*

(Şirnak ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yüce, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.*



EKLER

Ek 1. Kaygı Belirtileri ve Öğrenci Durumu Gözlem Formu

İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Kaygı Belirtileri Gözlem Formu

Etkinlik:.....

Ses:.....

Öğrenci:.....

Tarih ve Saat:.....

Süre:.....

Nabız ortalaması:.....

	Açıklama
Elinin terlediğini gösteren davranış sergiler	
El yorulduğunu gösteren davranış sergiler	
Vücudunun terlediğini gösteren davranış sergiler	
Yüz kızardığı görülür	
Tuvalet ihtiyacı (bahane) olduğunu belirtir	
Su içme ihtiyacı hisseder (Ağız kuruluğu)	
Kollarını ve bacaklarını sallar	
Farkında olmadan ayakta çalışır	
Sınıfta gereksiz yere dolaşır	
Ders dışı şeylerle ilgilenir	
Nefes vermek (göğüste basınç hissi)	
Mimikler	
Vücudunu hareket ettirir, kasar (geriye, yana doğru)	

İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Başarı Durumu Gözlem Formu

Etkinlik:.....

Ses:.....

Öğrenci:.....

Tarih ve Saat:.....

Süre:.....

		Evet	Kısmen	Hayır	Not
Hissettirme, Tanıma ve Ayırt Etme Basamağı	Sesi hisseder				
	Harfi tanır				
	Sesi ayırt eder				
Okuma Yazma Basamağı	Harfi okur				
	Harfi kuralına uygun yazar				
Hece Kelime Cümle Oluşturma Basamağı	Harflerden hece oluşturur				
	Hecelerden kelime oluşturur				
	Kelimelerden cümleler oluşturur				
Metin Okuma Basamağı	Öğrendikleriyle ilgili anlamlı metin okur				

**İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Kaygı Belirtileri Gözlem Formu
(Örnek)**

Etkinlik: 9

Ses: A, a

Öğrenci: Mustafa

Tarih ve Saat: 02/10/2019 09.00

Süre: 25 dk.

Nabız ortalaması: 130,57

	Açıklama
Elinin terlediğini gösteren davranış sergiler	
El yorulduğunu gösteren davranış sergiler	
Vücudunun terlediğini gösteren davranış sergiler	Önlüğünü yakasını tutar havalandırır ve üfler (++)
Yüz kızardığı görülür	Yüzü kızarır (+)
Tuvalet ihtiyacı (bahane) olduğunu belirtir	
Su içme ihtiyacı hisseder (Ağız kuruluğu)	Su içer (++)
Kollarını, bacaklarını vücudunu sallar	Vücudunu sallar (+)
Farkında olmadan ayakta çalışır	
Sınıfta gereksiz yere dolaşır	
Ders dışı şeylerle ilgilenir	
Nefes vermek (göğüste basınç hissi)	
Mimikler	
Vücudunu hareket ettirir, kasar (geriye, yana doğru)	Vücudunu geriye doğru kasar (++++++)

(+) = gözlemlenen kaygı belirtisi sayısı

**İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrenci Başarı Durumu Gözlem Formu
(Örnek)**

Etkinlik: 9

Ses: A, a

Öğrenci: Mustafa

Tarih ve Saat: 02/10/2019 09.00

Süre: 25 dk.

		Evet	Kısmen	Hayır	Not
Hissettirme, Tanıma ve Ayırt Etme Basamağı	Sesi hisseder				
	Harfi tanır				
	Sesi ayırt eder				
Okuma Yazma Basamağı	Harfi okur				
	Harfi kuralına uygun yazar				
Hece Kelime Cümle Oluşturma Basamağı	Harflerden hece oluşturur			X	Öğrenci harflerle hece oluşturamadı
	Hecelerden kelime oluşturur			X	Hecelerden kelime oluşturamadı
	Kelimelerden cümleler oluşturur			X	Kelimelerden anamlı cümle oluşturamadı
Metin Okuma Basamağı	Öğrendikleriyle ilgili anlamlı metin okur				

Ek 2. Veri Toplam Uygulama İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.23580534
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

07/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 05/12/2018 tarihli tutanağı.
d) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27/11/2018 tarih ve 17537 sayılı yazısı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gökhan MERT 15 Aralık 2018-15 Ocak 2019 tarihleri arasında Tokat Sulusaray ilçesi İlkokulu 1-A Sınıfı öğrencilerine yönelik "İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Kaygı Davranışlarının Gözlemlenmesi" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın belirtilen tarihleri arasında ilimiz Sulusaray ilçesi 1-A Sınıfı öğrencilerine uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/12/2018

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-Tutanak
2-Anket
3-Tez Çalışması Araştırma İzni Onay Formu
4-Uygulama Yapılacak Okulların Listesi
4-GOP Üniv.Rektörlüğü yazısı

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji@ilgelistirme04.meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YILCE Merina
Tel: 0 356 214 10 17
Faks: 0 356 214 11 86

Ek 3. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Gökhan MERT
Kişisel Bilgiler	<i>Uyruğu:</i> T.C. <i>Doğum Tarihi ve Yeri:</i> 19/05/1986 - İZMİR
İletişim Bilgileri	<i>e-posta:</i> gokhan_mert86@hotmail.com <i>Tel:</i> 0 535 986 42 04
Öğrenim Bilgileri	<i>Ortaöğretim:</i> İzmir Bornova Hayrettin Duran Lisesi (2000 – 2003) <i>Lisans:</i> Dokuz Eylül Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği (2005 – 2009) <i>Yüksek Lisans:</i> Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı (2015-2019)
İş Deneyimi	<i>Aralık 2010 – Şubat 2019:</i> Tokat Sulusaray Şehit Sadık Bezer İlkokulu Sınıf Öğretmeni <i>Şubat 2019 – Halen:</i> Tokat Pazar Osmangazi İlkokulu Sınıf Öğretmeni