



**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ SOSYALBİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLK OKUMA VE YAZMA  
BAŞARISINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ALAADDİN TEHCİ**

**BAYBURT 2018**

**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ SOSYALBİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLK OKUMA VE YAZMA  
BAŞARISINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ALAADDİN TEHCİ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ**

Bu çalışma, Bayburt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Birimi tarafından 2018/69003-05 nolu yüksek lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

**Temmuz, 2018**

**BAYBURT**



T.C.  
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ'ün danışmanlığında, Alaaddin TEHCİ tarafından hazırlanan bu çalışma 31/07/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından, Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** :Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN İmza: .....

**Jüri Üyesi** :Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ İmza: .....

**Jüri Üyesi** :Dr. Öğr. Üyesi Ufuk TÖMAN İmza: .....

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 31 /07 /2018

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ  
Enstitü Müdürü

## TEZ BİLDİRİMİ

Bu tez içindeki tüm bilgilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ve bu tezde şahsıma ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Alaaddin TEHCİ

## ÖNSÖZ

Nasıl ki, ilkokul çocuğun hayatı boyunca alacağı eğitimin temelini oluşturuyorsa ilk okuma ve yazma da ilkokulun temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilkokulda okuma ve yazma temel becerilerini kazanması oldukça önemlidir. Aslında öğrencilerin hemen hemen diğer tüm derslerindeki başarıları da okuma ve yazma temelinde şekillenmektedir. İlkokul birinci sınıfta öğrencilerden de beklenen ilk okuma ve yazma becerisini kazanmalarıdır.

Okul öncesi dönem (0-6 yaş), çocuğun gelişim hızının yüksek olduğu, kişiliğinin ve karakterinin şekillendiği son derece önemli bir dönem olduğu için üzerinde hassasiyetle durulması gerekir. Ülkemizde okul öncesi eğitimi alarak ilkokula başlayan öğrenciler yüzde ellinin biraz üzerindedir. Bu da okul öncesi eğitime verilen önemi az çok göstermektedir. Okul öncesi eğitimin amaçlarından biride öğrencileri ilkokula hazırlamaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada, okul öncesi eğitimin ilk okuma ve yazma başarısına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ'e,

Araştırmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim ilkokulların idareci, öğretmen ve öğrencilerine,

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma,

Çalışma sürecinde destekleriyle her zaman yanımda olan aileme, gönülden teşekkür ederim.

Alaaddin TEHCİ

Bayburt - 2018

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>IV</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>V</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IX</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>X</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>XII</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>XIII</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEM DURUMU .....	1
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI .....	2
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	3
1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	3
1.5 ARAŞTIRMANIN SAYILTIARI .....	3
1.6 TANIMLAR .....	4
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>6</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>6</b>
2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM .....	6
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı .....	6
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri .....	7
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları .....	9
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	10
2.1.5. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim .....	12
2.1.6. Dünyada Okul Öncesi Eğitim .....	17

2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Deneyimleri .....	19
2.2. İLK OKUMA VE YAZMA .....	21
2.2.1 İlk Okuma .....	22
2.2.2. İlk Yazma .....	24
2.3. İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI .....	25
2.4. İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ .....	26
2.5. İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ .....	28
2.6. İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZELLİKLERİ .....	29
2.6.1. Fiziksel Gelişim .....	29
2.6.2. Zihinsel Gelişim .....	30
2.6.3. Duygusal Gelişim .....	31
2.6.4. Sosyal Gelişim .....	32
2.7. TÜRKİYE’DE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ ..	33
2.8. BİREŞİM YÖNTEMİ .....	35
2.9. KARMA YÖNTEM .....	38
2.10. ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ .....	38
2.11. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ .....	41
2.11.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık .....	42
2.11.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme .....	43
2.11.3. Okuryazarlığa Ulaşma .....	45
2.12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	46
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>54</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>54</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	54
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	54
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	55
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu .....	55

3.3.2. Okuma Ölçeği .....	55
3.3.3. Yazma Ölçeği .....	55
3.3.4. Okuma Metni .....	57
3.3.5. Dikte Metni .....	57
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....	57
3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....	58
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>59</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>59</b>
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>75</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>75</b>
5.1. SONUÇLAR .....	75
5.2. TARTIŞMA .....	76
5.3. ÖNERİLER .....	77
<b>YARARLANILAN KAYNAKLAR .....</b>	<b>79</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>88</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>93</b>



## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimin ilk okuma ve yazma başarısına etkisinin belirlenmesidir.

Araştırmanın uygulaması, Erzurum ilindeki devlet ilkokullarından kolay örnekleme tekniği ile seçilen ilkokullarda öğrenim gören 116 ilkokul birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde olan bu araştırma için gerekli olan veriler öğrenci bilgi formuyla, okuma ölçeğiyle ve yazma ölçeğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde Fark Testleri (ikili gruplarda bağımsız örneklem t-testi, üçlü ya da daha fazla gruplarda ise tek yönlü anova testi) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır;

- İlk okuma ve yazmada, okul öncesi eğitimi alan ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ilk okuma ve yazmada daha başarılıdır.
- İlkokul birinci sınıfta cinsiyetin, ilk okuma ve yazma başarısı üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarını etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre ilk okuma ve yazmada daha başarılıdırlar.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne veya baba eğitim düzeyleriyle ilk okuma veya ilk yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Öğrencilerin anne veya baba eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk okuma veya ilk yazma başarıları da yükselmektedir.

### **Anahtar Sözcükler:**

Okul Öncesi Eğitim, İlk Okuma, İlk Yazma

## **ABSTRACT**

The aim of the study is to determine the influence of pre-school education on the first reading and writing success.

The application of the study was carried out on 116 primary school first grade students who are selected from state primary schools in Erzurum, by easy sampling technique. The data required for this research in the descriptive screening model were collected with the student information form, reading scale and writing scale. Difference Tests (independent sample t-test in two groups and one-way anova test in three or more groups) were used for analysis of the data.

As a result of the study, the following findings were obtained;

- In the first reading and writing, there are significant differences between primary school first grade students receiving pre-primary education and primary school first grade students not receiving pre-primary education. Students who receive pre-school education are more successful at first reading and writing.
- In primary school first grade, gender has no effect on initial reading and writing success.
- The socio-economic of level by primary school first grade students, affects the first reading and writing success of the students. Students with high levels of socio-economic are more successful in reading and writing than others.
- There is a significant difference between the level of education of the mother or father of the primary school first grade students with the first reading or first writing success. As the education levels of the father and mother increase, the first reading or writing successes also increase.

### **Key Words:**

Pre-school Education, First Reading, First Writing

## TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No.

<b>Tablo 1:</b> Türkiye'de 1923 - 2017 Arasında Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Değişimler .....	<b>13</b>
<b>Tablo 2:</b> 2006-2007 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumları .....	<b>15</b>
<b>Tablo 3:</b> 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumları .....	<b>16</b>
<b>Tablo 4:</b> Okuma Ölçeği Test-Tekrar Test.....	<b>56</b>
<b>Tablo 5:</b> Yazma Ölçeği Test-Tekrar Test .....	<b>56</b>
<b>Tablo 6:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri İle İlgili Frekans ve Yüzde Tablosu .....	<b>59</b>
<b>Tablo 7:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Ölçeğine Göre Durumları .....	<b>60</b>
<b>Tablo 8:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Ölçeğine Göre Durumları.....	<b>63</b>
<b>Tablo 9:</b> Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Okul Öncesi Eğitimi Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları .....	<b>65</b>
<b>Tablo 10:</b> Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Okul Öncesi Eğitimi Almayan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları.....	<b>65</b>
<b>Tablo 11:</b> Öğrencilerin Cinsiyet Durumları ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları .....	<b>66</b>
<b>Tablo 12:</b> Öğrencilerin Cinsiyet Durumları ve İlk Yazma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları .....	<b>66</b>
<b>Tablo 13:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları.....	<b>67</b>
<b>Tablo 14:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları .....	<b>67</b>
<b>Tablo 15:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları.....	<b>68</b>

<b>Tablo 16:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları .....	<b>68</b>
<b>Tablo 17:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları.....	<b>69</b>
<b>Tablo 18:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları .....	<b>70</b>
<b>Tablo 19:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları.....	<b>70</b>
<b>Tablo 20:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları .....	<b>71</b>
<b>Tablo 21:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları.....	<b>72</b>
<b>Tablo 22:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları .....	<b>72</b>
<b>Tablo 23:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları.....	<b>73</b>
<b>Tablo 24:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları .....	<b>74</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1: Bireşim Yöntemi Uygulama Aşamaları.....	36
Şekil 2: Çözümleme Yönteminin Aşamalı Uygulanışı.....	39



## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**STCY:** Ses Temelli Cümle Yöntemi

**OYHEP:** Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmayla ilgili olarak problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1 PROBLEM DURUMU

İnsanlar, belirli bir dönem içinde, ana dillerini, iyi bir şekilde bilmek, kullanmak zorunluluğuyla karşı karşıya iken; uluslar ise bu zorunluluğu gerçekleştirmekle yükümlüdürler. İlkokulda başlayan ve hayat boyu devam eden bir yol izleyen bu zorunluluk ve yükümlülük, Ana dili eğitimi-öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun en yakın çevresinden ve içinde yaşadığı toplumdaki öğrendiği dil onun ana dilidir (TDK, 2005: 93). İnsanlar hayatı boyunca ana diliyle konuşurlar, bilgi alışverişinde bulunurlar, duygu ve düşüncelerini yazarlar bu yüzden insanların yaşamında ana dilinin çok önemli bir yeri vardır (Aydın Yılmaz, 2006:3). Ana dilini etkili bir şekilde kullanabilmek, insanın toplum içerisindeki diğer kişilerle kolay anlaşabilmesini ve eğitim alanındaki öğrenmelerinin de daha kolay gerçekleşmesini sağlayacaktır (Ünalın, 2001:5). Aslında zaman içerisinde gelişen dili kullanabilmek doğuştan gelen bir yetenektir (Öztürk, 2005: 5).

Çocuklar genellikle doğuştan itibaren hızlı bir şekilde dinleme, anlamlı - anlamsız sesler çıkartarak konuşma, çevresini izleyerek çeşitli tepkiler verme ve görsel okuma yapmaya başlayabilir. Çocukların, okul öncesi dönemde bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme ve görsel okuma yoluyla oluşturabileceği söylenilebilir. Zamanla çocuklar büyür ve ilkokula başlarlar; böylece çocukların sosyal çevresi genişler, buna bağlı olarak ihtiyaçları, bilgileri, yaşantıları ve kelime hazneleri zenginleşerek daha etkili şekilde anlatma gücüne sahip olabilirler. Özellikle Türkçe dersindeki çeşitli konu ve etkinlikler bu gelişmeleri bir sisteme bağlayarak hızlandırabilir. İlk başlarda sistemsiz olan dil, okulla birlikte bir programa, bir sisteme bağlanarak, artık bu süreç planlı programlı formal bir süreç halinde sürdürülebilir (Yılar,2015).

İlkokul birinci sınıfta, çocuğun yazı dilinin sembollerini sesli bir şekilde okuyabildiği, kendi düşüncelerini ya da söylenenleri yazabildiği süreci ifade etmek için “ilk okuma-yazma” kavramı kullanılmaktadır. Bu dönem Formal ana dili eğitim-öğretiminin ilk aşamasını oluştururken, sözlü dilden yazılı dile geçişte sessiz okuyabilme dönemine kadar olan süreci de kapsayabilir (Ferah, 2007: 9). Gelişmiş toplumlarda kişinin kendi alanında ilerleyebilmesi, önemli görevlere gelebilmesi, iyi düzeyde bir okuma-yazma becerisine sahip olabilmesiyle ancak imkân bulabilir. Çünkü çağdaş insanın istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olması için etkin bir okuma becerisine sahip olması gerekir. Yine çağdaş insanın elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşabilmesi için etkin bir yazma becerisine de sahip olması gerekmektedir (Çelenk, 2007b: 13).

Okul öncesi dönemde konuşma ve dinleme etkinlikleriyle başlayan süreç, ilkokul birinci sınıfta bu etkinliklerin yanına okuma ve yazma etkinlikleri de eklenerek devam eder. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinden biri de öğrencileri ilkokula hazırlamaktır. Ülkemizde okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için, bugün ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin birçoğu okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeden ilkokul birinci sınıfa başlamaktadır. Bu durum özellikle ilkokulun ilk günlerinde, eğitim-öğretim sürecinde bir takım sıkıntılara sebep olduğu gibi, bunun öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarını da nasıl etkileyeceği araştırılmaya değer bulunmuştur.

## **1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI**

Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Bu yüzden okul öncesi eğitimi alan öğrenciler %50’nin biraz üzerindedir. Bu da aslında şu demektir; ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin hemen hemen yarısı okul öncesi eğitim almışken, diğer yarısı okul öncesi eğitim almamıştır. Okul öncesi eğitimi alan ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar açısından bir takım farklılıklar gösterdikleri için bu durum onların ilk okuma ve yazma becerilerini ve başarılarını da etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimin ilk okuma ve yazma başarısına etkisini belirleyerek, araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere de cevap aramaktır;

1. Okul öncesi eğitiminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma başarısı üzerinde etkisi var mıdır?



2. Okul öncesi eğitiminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma başarısı üzerinde etkisi var mıdır?
3. Cinsiyetin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma başarıları üzerinde etkisi var mıdır?
4. Cinsiyetin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma başarıları üzerinde etkisi var mıdır?
5. Annenin eğitim durumunun çocuğun ilk okuma başarısına etkisi var mıdır?
6. Annenin eğitim durumunun çocuğun ilk yazma başarısına etkisi var mıdır?
7. Babanın eğitim durumunun çocuğun ilk okuma başarısına etkisi var mıdır?
8. Babanın eğitim durumunun çocuğun ilk yazma başarısına etkisi var mıdır?
9. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ilk okuma başarısına etkisi var mıdır?
10. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ilk yazma başarılarına etkisi var mıdır?

### **1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

İlkokul birinci sınıfta öğrencilerin ilk okuma ve yazma dersindeki başarıları arasında farklılıkların olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, başta okul öncesi eğitim olmak üzere öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarına etki eden etmenlerin ortaya konması bakımından önem arz etmektedir.

### **1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde, araştırma kapsamına alınan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerle,
2. Araştırma kapsamındaki birinci sınıfların eğitim-öğretim yılı sonuna kadar olan süreçte ilk okuma ve yazma davranışlarının incelenmesi ile
3. Öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarına ilişkin toplanan verilerle sınırlıdır.

### **1.5 ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI**

1. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin (çocuğun hızlı öğrenmesi ya da yavaş öğrenmesi, çocuğa sürekli birilerin yardımcı olması vs.) araştırmaya katılan bütün öğrencileri aynı ölçüde etkileyeceği varsayılmıştır.

2. Araştırmada veri toplamak için kullanılan araştırma ölçeklerinin kapsam geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.

## 1.6 TANIMLAR

**Okul Öncesi Eğitim:** 0-72 aylık çocuklara yönelik, onların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun olarak, zengin uyarıcı çevre olanakları sunan, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açılardan gelişmelerine destek olan, kendilerini topluma ait kültürel değerler çerçevesinde, en iyi şekilde yetiştiren ve onları ilkokula hazırlayan, temel eğitim kapsamında bulunan, bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Komisyon, 1993, s.3).

**İlkokul:** Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocukların temel eğitimini ve öğretimini karşılamak için devlet tarafından açılan ya da açılmasına izin verilen dört yıllık okul olarak tanımlanabilir.

**Erken Çocukluk Dönemi:** Doğumdan sekiz yaşına kadar olan süreci ve okul öncesi yılları da içine alan, gelişim bakımından çok kritik yılları kapsayan bir dönem olarak tanımlanabilir (Oktay, 1999: 109).

**İlk Okuma ve Yazma:** İlkokul birinci sınıfta, öğrencinin yazılı dilin sembollerini sesli olarak okuduğu, söylenenleri ya da kendi düşüncelerini yazdığı süreç olarak ifade edilebilir (Ferah, 2007: 9).

**Okul Olgunluğu:** Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim bakımından belli bir seviyeye erişmeleri ve okulda kendilerinden beklenen davranışları uygun bir şekilde yerine getirmeye hazır olmaları olarak tanımlanabilir (Ülkü, 2007: 11).

**Ses Temelli Cümle Yöntemi:** Okuma-yazma öğretimine seslerden başlanıp, anlamlı hece ve kelimeler oluşturabilecek bazı sesler verilerek seslerden, hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere ulaşılarak gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi yöntemi olarak tanımlanabilir (MEB 2005).

**Gelişim:** Gelişim, canlı varlıkların hayatı süresince geçirdiği tüm değişiklikleri içerir. Gelişim, kişilerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal özellikler bakımından düzenli olarak değişim göstermesi bununla birlikte onlardan beklenen vazifeleri yapacak seviyeye gelebilmeleri olarak tanımlanabilir (MEB 2011).

**Zihinsel Gelişim:** Öğrenme, algılama, hafıza, problem çözme vb. zihinsel faaliyetlerde meydana gelen değişimleri kapsayan gelişim alanı olarak tanımlanabilir (İşmen Gaziöğlü, 2011: 15).

**Duygusal Gelişim:** Bireylerin çevrelerinden, iç ve dış dünyalarından maruz kaldıkları etkilerle olayların onlara hoş gelmesi veya gelmemesi durumu olarak tanımlanabilir (MEB 2011).

**Fiziksel Gelişim:** Bedenin ve organların büyüme gösterdiği ve fizyolojik sistemlerin görevlerini yerine getirebildiği gelişim alanı olarak tanımlanabilir (İşmen Gaziöğlü, 2011: 16).

**Sosyal Gelişim:** Kişinin doğumundan itibaren yetişkin olmasına değin sosyal uyarılara, birlikte yaşamaya, toplumsal kurallara duyarlı olması, içerisinde olduğu grup ile veya yaşadığı sosyal çevredeki diğer insanlarla iyi geçinebilmesi olarak tanımlanabilir (MEB 2011).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

##### 2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu okul öncesi eğitimini, kapsam olarak, 19. Madde 'de şöyle tanımlamaktadır: "Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ve mecburi ilkokul çağına gelmeyen çocukların eğitimini kapsar.

Okul öncesi eğitim; çocukların doğumdan ilköğretim dönemine kadar devam eden, gelişim düzeyleri, kişisel farklılıkları ve kabiliyetleri göz önüne alınarak gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde sağlandığı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, çocukların yaratıcı taraflarını meydana çıkaran, çocukların kendine güven duymasını sağlayan, süreç içerisinde eğitimcilerin ve ailelerin birlikte etkili olduğu bir eğitim aşamasıdır. Okul öncesi dönem için yaşamın temeli denilebilir. Bu dönem öğrenme hızının çok yüksek olduğu bir dönemdir. Genel olarak bir yaş grubundaki çocukların gelişim özellikleri o yaş grubunda olan bütün çocuklar için aynı olabilir, fakat bütün çocukların da kendilerine özgü olduğunu asla unutmamak gerekir (Oktay ve diğerleri, 2006). Okulöncesi eğitim; çocuklar zorunlu eğitim çağına gelene kadar onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden daha iyi gelişmelerini düzenli bir ortam içerisinde gerçekleştiren, onların güzel alışkanlıklar ve güzel davranışlar kazanmasını sağlayan, kabiliyetlerinin olgunlaşmasına yardımcı olan, çocukları ilkokula hazırlayan ve temel eğitim kapsamında bulunan bir eğitim aşamasıdır (Ural 1986).

Bazı çalışmalarda (Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser 2004), sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda uygun olmayan şartlarda büyüyen çocuklara okul öncesi eğitim verilerek ve erken çocukluk eğitim programları ile yeterli şartlar sağlandığında, daha güzel şartlarda büyüyen akranları kadar başarılı oldukları veya onlara yakın bir noktaya ulaştıkları meydana çıkarılmıştır. Okul öncesi eğitim programlarında bulunan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirirken, böylece çocuğu okuma-yazma öğrenmeye hazır hale getirmeyi de amaçlayabilir. Okuma-yazmaya hazırlık konusunda araç, gereç ve diğer uyarıcılar yönünden zengin bir ortam olan okul öncesi eğitim kurumunda tecrübe edinen çocukların bu tecrübeleri tüm okul yaşantılarına ve başarılarına pozitif yönde etki edebilir.

Okul öncesi eğitim, temel gelişim biliminin, politika araştırmasının ve analizinin, eğitim biliminin tasarımı, politikası ve sınıf uygulamaları açısından uygulamalı disiplinlerdir. Okul öncesi eğitim en fazla çalışılan bilimsel etkinlik alanlarından biri haline gelmiştir. Ancak, bir yandan araştırma ve değerlendirme ile diğer yandan program geliştirme, uygulamalar ve kamu politikası arasındaki potansiyel bağlantılara rağmen, kamu politikası ve uygulamasının bilgi tabanı ile iyi bir şekilde uyuşmayan çok fazla önemli noktalar olduğu söylenmektedir (Pianta, 2009:49).

Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların bakımı ve okul öncesi politikaları, iyileştirme stratejileri, çocuk bakımının ebeveynlerin çalışmasına izin vermesi veya çocuklara yönelik okul öncesi eğitimin diğer doğrudan etkileri yoluyla sağladıkları etkiler önemli bir odak noktası haline gelmiştir. (Goodman ve Sianesi, 2005:1).

Ülkelerin birçoğunda çocuklara okula başlama esnasında hazır bulunuşluk testleri uygulanıyor ve çocukların çok yönlü gelişimine özen gösteriliyor. Bununla birlikte çocukların okula hazır bulunmaları için uygun şartlar oluşturulmakta ve bunun doğal bir sonucu olarak bazı eşitsizlikler giderildiği için bu durum çocukların okul başarılarını da artırmaktadır. Türkiye’de kronolojik yaş ilkokula başlamak için önemli kıstaslardan biri olarak kabul edildiği için çocuğun eksikliklerini görmek ve desteklenmesi gereken yönlerini fark etmek çok zor. Çocuklar belli bir hazır bulunuşluk seviyesine gelmediği halde yapılan girişimler genellikle olumsuz sonuçlanırken, bu süreç hem çocuğu duygusal olarak yıpratırken, hem de çocuk bu başarısızlık duygusunu yaşadktan sonra çocuk için yapılacak faaliyetlerin etkili olması, ilk önce alınacak tedbirler kadar faydalı olamayacaktır. Birey için ilk altı yaşın tüm gelişim alanları için önemli olduğunu, tıp ve eğitim alanında yapılan çalışmalar ortaya koymuştur. Gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitimden faydalanma oranına bakıldığında bu ülkelerin okul öncesi eğitimden faydalanma oranının son derece yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim alanında sürekli çalışmalar yapılarak kalitenin ve verimin artması sağlanmaktadır (Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser 2004).

### **2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri**

- Okul öncesi eğitimin çocuğun ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun olması gerekir.

- Okul öncesi eğitim, çocuğun bilişsel duyuşsal ve psiko-motor açılardan her alandaki gelişmesini sağlamalı, çocuğa öz bakım becerilerini kazandırarak, onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla düzenlenen eğitim-öğretim ortamları demokratik olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının yanında çevre ve okulun imkânları da göz önünde bulundurularak etkinlikler düzenlenmelidir.
- Eğitim-öğretime çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve süreç içerisinde çocuğa deneyerek öğrenme imkânı verilmelidir.
- Çocukların Türkçemizi en doğru ve en güzel bir şekilde kullanmalarına özen gösterilmelidir.
- Çocuklarda sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, iş birliği, dayanışma, paylaşma ve yardımlaşma gibi değer ve davranışlar okul öncesi dönemde verilen eğitimle geliştirilmelidir.
- Eğitim ile çocuğa öz denetim kazandırılarak, çocuğun kendine saygı ve güven duyması sağlanmalıdır.
- Okul öncesi dönem çocukları için en uygun öğrenme yöntemi oyundur. Bu yüzden yapılacak etkinlikler oyun içermelidir.
- Çocuklarla iletişim kurulurken asla onların kişiliği zedelenmemeli, çocuklara baskı yapılmamalı ve kısıtlamalarda bulunulmamalıdır.
- Çocuklar yardıma ihtiyaç duyduklarında yetişkinlerin güveni ve desteği, sağlanmalı ve onların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmelidir.
- Çocukların kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını fark etmesi sağlanmalıdır.
- Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan ortam onların yaratıcı düşünme becerilerini, hayal güçlerini eleştirel düşünme becerilerini ve duyu ve düşüncelerini anlatabilme becerilerini geliştirici olmalıdır.
- Ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınarak, okul öncesi eğitim programları hazırlanmalıdır.
- Eğitim sürecine çocukların ve ailelerin etkin katılımının sağlanması gerekir.

- Okul öncesi eğitim programları ve çocukların gelişimleri süreç içerisinde düzenli olarak incelenmelidir.
- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi amacıyla okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2006).

### **2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları**

Okul öncesi eğitim, öğrencinin gelecek yaşamındaki başarılarını ve yönelimlerini etkileyecek, karşılaştığı fırsatlar da gelecekteki ilgilerinin temelini oluşturacaktır (Oktay, 2010). Okul öncesi eğitim “duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, karşılaştığı problemlere çözümler ve alternatifler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır” (Polat, 2011). Okul öncesi eğitiminin asıl amacı, öğrencilerin tüm alanlarda gelişimlerini sağlamaktır (Zembat, 2005).

Okul öncesi eğitimin amaçları aşağıda şu şekilde ifade edilmiştir (Berlinsky vd. 2006:4):

- Evde yapılan eğitim başarılarının artırılması ve uygun bir şekilde geliştirilmesi
- Performansı artıracak bilgi ve becerilere erken erişimin sağlanması

Hedeflere ulaşmak için müfredatın iletişim becerileri, kişisel otonomi ve davranışsal beceriler, sosyal beceriler, mantıksal ve matematiksel beceriler ve duygusal beceriler gibi faktörlerin uygulanması ve tasarlanması gerekmektedir (Berlinsky vd. 2006:4)

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ‘Örgün Eğitim’ başlıklı ikinci bölümünde okul öncesi eğitimin amaç ve işlevleri şöyle sıralanmıştır: Okul öncesi eğitimin amaç ve işlevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olacak şekilde

- Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden gelişimlerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Çocukları ilkokula hazır hale getirmek,
- Farklı sosyal çevrelerden ve ailelerden katılan öğrenciler için ortak bir yetişme ortamı düzenlemek,
- Doğru ve güzel Türkçe konuşan çocuklar yetiştirmeyi sağlayabilmektir.

#### 2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamının temelini oluşturan önemli bir dönemdir. Çocuklar okul öncesi dönemde gerekli temel becerileri kazanarak yeteneklerini geliştirir, yaşadığı öğrenme tecrübeleri ile sosyalleşir ve bilişsel becerilerini de geliştirirler. Okul öncesi dönemde öğrenciye verilen eğitim imkânlarının, onun gelecekteki yaşamında çok ciddi rolü vardır (Oktay, 2007). Çocukların okuldaki başarılarında, okul öncesi eğitiminin çok büyük rolünün olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Tekiner, 1997).

Okul öncesi eğitimin, çocukların gelecekteki yaşama hazırlanmasında, sahip oldukları gizli yeteneklerin gelişerek gün yüzüne çıkmasında ne derece gerekli ve ne kadar önemli olduğunu eğitim alanındaki çalışmalar ve bilimsel araştırmalar açıkça göstermektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar ile okul öncesi eğitim almayan çocuklar karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitimi alan çocukların bilişsel, duyuşsal, psiko-motor davranışlar açısından ve her yönden okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan daha çok gelişmiş ve okul hayatlarında daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Özürlü ve zekâ olarak geri kalmış öğrenciler üzerinde araştırmalar yapan Dr. Montessori, olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; engelli ve eğitilebilir geri zekâlı çocuklar da erken eğitimle normal akranlarının seviyesine çıkarılabilir. (Yılmaz,1991; s.10).

Okul öncesi eğitimin, sosyal sınıftan bağımsız olarak tüm çocuklar için eğitim ve gelişim fırsatları sağlamanın en iyi mekanizmalarından biri olduğu yönündeki yaygın inanç, araştırma, program geliştirme ve politika oluşturma sürecini değiştirmiştir. Bilimsel bir araştırma alanı olarak okul öncesi eğitim temel gelişim biliminin, politika araştırmasının ve analizinin, eğitim ve önleme biliminin uygulamalı disiplinlerinin birleşimidir. Alan, bilimsel ilerlemeler ve teori, program tasarımı, politika ve sınıf uygulamaları arasındaki bağlantılar açısından en hareketli bilimsel etkinlik alanlarından biri haline gelmiştir (Pianta, 2009:51).

Çoğu OECD ve birçok orta gelirli ülke, çocukların yaşama daha iyi bir başlangıç yapabilmeleri için okul öncesi eğitime dönmüştür. Dezavantajlı çocukları hedef alan okul öncesi eğitim programlarının önemli faydaları olduğuna dair önemli ampirik kanıtlar olsa da, bir bütün olarak okul öncesi eğitimin faydaları hakkında çok az şey bilinmektedir. Gerçekten de, okul öncesi çağındaki çocukların anneleriyle birlikte çalıştıklarında annelerinin çocuk gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olabileceği yönünde bazı endişeler



vardır. Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde yatırımı destekliyor. Nörobilim, psikoloji ve bilişsel araştırmalar, öğrenmenin erken çocuklukta yaşamın ilerleyen dönemlerine göre daha kolay olduğunu ve yaşamın erken dönemlerinde beslenmenin ve bilişsel uyarılmanın uzun vadeli beceri gelişimi için kritik olduğunu ortaya koymuştur (Berlinsky vd. 2006:1).

Geçtiğimiz on yılda bir dizi çalışma ve rapor hazırlanmış, okul öncesi eğitim programlarının kalitesi ile ilgili bazı özellikler aşağıda belirtilmiştir (Sacks ve Ruzzi, 2005:13-14):

### **Sınıf Büyüklüğü ve Öğrenci-Öğretmen Oranları**

Daha küçük sınıf ve daha az öğrenci-öğretmen oranları güçlü bir şekilde ilişkilidir. Çocukların öğrenme ve çocuk gelişimi. Daha küçük sınıf ve daha az öğrenci-öğretmen oranlarını öğretmenler ve öğrenciler arasında daha fazla etkileşime, öğretmenlerin daha fazla teşvik edilmesine ve desteklenmesine, öğretmenlerin daha az kontrol edici davranışlarına ve her bir öğrenci için daha fazla bireysel dikkate bağlayan önemli araştırma kanıtları bulunmaktadır.

### **Öğretmen Özellikleri**

İyi bir eğitim ve öğretime sahip öğretmenler daha etkilidir. Özellikle, öğretmenlerin en az bir lisans derecesine sahip olması, daha yüksek kaliteli programlar oluşturabilmekle ilişkilidir. Öğretmenlerin gelir seviyeleri ile okul öncesi program kalitesi arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarının uzun vadeli etkilerine dayanarak, son yıllarda yeni programlar geliştirilmiştir. Bu yeni programların çoğu bilişsel ve gelişimsel bir bakış açısıya tüm sınıf ve küçük gruplar için doğrudan öğretimin unsurlarını birleştirir. Çocuk dilini ve ilk okuma yazmayı geliştirmeye odaklanmaktadır. Chambers vd. (2006) geleneksel, akademik, bilişsel ve gelişimsel erken çocukluk programlarını karşılaştırmış ve akademik programların genellikle daha iyi anlık ve orta dönem bilişsel çıktıları ürettiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bilişsel gelişim programları daha uzun süreli eğitim ve sosyal uyum sonuçları üretmiştir. Müfredatı ek olarak, programları farklılaştıran diğer bir faktörün de, müfredatın uygulanmasında öğretmenlerin sağladığı destek derecesi olduğu belirtilmiştir (Chambers vd. 2010:4).

### 2.1.5. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Fatih Sultan Mehmet zamanında açılan Sıbyan mektepleri ülkemizde erken çocukluk eğitimi uygulamalarının başlangıcı olarak kabul edilebilir (Akyüz, 1996). Ana mektepleriyle ilgili olarak Eğitimci Satı Bey ile Eğitimci Kazım Nami Duru Bey’in çalışmaları olmuştur. Fakat bunların döneminde özel ana mektepleri açılmış ve daha çok varlıklı ailelerin çocuklarına yönelik faaliyet göstermiştir. Ana mektepleri ancak 1912-1913 yılından sonra resmî olarak açılabilmiş. 6 Ekim 1913 tarihinde Tedrisat-ı İptidaiye Kanuni Muvakkati yayınlanmış ve ilk defa ana mektepleri kavramı burada yer almış artık bundan sonra da eğitimle ilgili yayınlanan yasa ve yönetmeliklerde de yer alacaktır (Akyüz, 1996).

Oktay’ a (1989) göre, cumhuriyetin ilk yıllarında (1923) 38 tane ilimizde 80 tane anaokulumuz vardır. Toplam 136 öğretmenin çalıştığı bu anaokulları ve ana sınıflarında 5880 tane öğrencinin eğitim gördüğü belirtiliyor. Ekim 1925 ve Ocak 1930 tarihlerinde çıkartılan tamimler ilköğretim kurumlarının geliştirilebilmesi için bütçe imkânlarının anaokulu kurumlarından ilköğretim kurumlarına geçirilmesi yeterli olmayan anaokulu kurumlarının kapatılmasına sebebiyet vermiştir. Bu durumun etkisiyle o yıllarda ülkemizde anaokullarının sayısı da azalmıştır.

1937-1938 yıllarındaki okul öncesi eğitim istatistiklerine bakıldığında özel anaokulları sayıları 47 olup, bu okullarda çalışan öğretmen sayısı 59, öğrenci sayıları ise 1555 olarak görülebilmektedir. Bu kurumların sadece 1 tanesinin Ankara’da, 1 tanesinin İçel’de, 37 tanesinin İstanbul’da, 8 tanesinin ise İzmir’de olduğu istatistiklerde görülmektedir. İstanbul’da bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının 9’u Türk özel, 25’i azınlık, 3’ü de yabancı iken, İzmir’de bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının 4’ü Türk özel, 2’si azınlık ve geri kalan 2 okul da yabancıdır. Veriler dikkatlice incelendiğinde o yıllarda yabancı ve azınlık anaokullarının toplam sayısı, Türk anaokullarının sayısının iki katından daha fazladır.

Cumhuriyet dönemi içerisinde 0-6 yaşlarındaki çocukların eğitilmesi fikri ilk defa 1949 yılında IV. Milli Eğitim Şurası’nda ailenin eğitilmesi üzerinde durulmuş. Aile içerisinde demokratik eğitim ortamının uygulanabilmesi için farklı yöntemlerin uygulanabileceği söylenmiştir (Oktay,1989)

5 Ocak 1961 tarihli 222 sayılı, İlköğretim ve Eğitim kanununun yürürlüğe girişinden bu güne kadar Türkiye’de okul öncesi eğitime verilen önem yaygınlaşarak artmıştır. Bununla birlikte nüfus oranlarını göz önüne aldığımızda mevcut nüfusun çok az bir kısmının okul öncesi eğitimden yararlandığı da ortadadır. Tablo 1’de Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş yılından 2017 yılına kadar olan değişimler gösterilmiştir. Tablo 1’den de anlaşıldığı üzere Türkiye Cumhuriyetinin kurulduğu yıllarda yalnızca 80 okul ve 136 öğretmen varken, bu sayı bugün 2017 yılında 29.293 okul ve 77.109 öğretmene ulaşmıştır.

**Tablo 1:** Türkiye’de 1923 - 2017 Arasında Eğitim - Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Değişimler (MEB)

Eğitim-öğretim yılı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
1923-1924	80	136	5880
1940-1941	51	60	1690
1943-1944	49	63	1604
1950-1951	52	71	1760
1963-1964	146	180	4767
1970-1971	413	743	10.714
1980-1981	2007	2874	43.545
1990-1991	3625	6624	113.388
1997-1998	7532	10.186	181.450
1998-1999	7976	11.825	207.319
2000-2001	9249	16.563	258.706
2001-2002	9643	18.149	289.066
2002-2003	11.314	18.921	320.038
2004-2005	16.016	22.030	434.771
2005-2006	18.539	20.910	550.146
2016-2017	29.293	77.109	1.326.123

Tablo 1 de bir başka dikkat çeken husus, okul sayıları ve öğretmen sayılarında 1950-1951 yıllarına kadar bir istikrarsızlığın olması, fakat 1950-1951 yıllarından itibaren okul sayıları ve öğretmen sayılarında istikrarlı bir artışın olmasıdır.

1960'lı yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilkokul öğretmenleri kısa süreli bir kurstan geçirilmiş, daha sonra okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi Kız Meslek Liselerinin bünyesinde açılan Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümlerine devredilmiştir (Oktay, 1991). 1978-1979 öğretim yılında yükseköğretim düzeyinde Ankara Gazi Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesinde açılan eğitim programları ile 1980-1981 öğretim yılında da iki yıllık ön lisans düzeyinde Anaokulu Öğretmenliği Bölümleri açılarak Konya Selçuk Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesinde faaliyet göstermiştir (Oğuzkan ve Oral, 1983; Akt. Başal, 2005).

1987 yılından sonra okulöncesi öğretmenlerini yetiştirme görevini Eğitim Fakülteleri üstlenmiş, bunun için Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yüksek Okuluna, Anaokulu Öğretmenliği Anabilim Dalı açılmış ve buradan anaokullarına eğitimci yetişmesi sağlanmıştır (Oktay, 1991). 1991-1992 eğitim-öğretim yılından sonra anaokulu öğretmenliği bölümü yaygınlaşarak üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yer almaya başlamıştır (Başal, 2005).

Okul Öncesi Eğitimi Programı, ülkemizde 2006 yılında uygulamaya konulmuştur. 2012-2013 yılında Ulusal ve uluslararası alanda yapılan okul öncesi eğitim programıyla ilgili araştırmalar ve bu alanda yapılan projeler dikkatle incelenerek program geliştirme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Ancak program geliştirme çalışmalarının tamamlanabilmesi için, okul öncesi eğitim veren tüm paydaş kurum ve kuruluşların da destekleri alınmıştır. Hazırlanan okul öncesi eğitim programının amaçları Milli Eğitimin temel amaçlarına ve ilkelerine uygundur (MEB, 2013).

Ülkemizde okul öncesi eğitimi, MEB'e bağlı anaokullarında, ilkokullar ve ortaokullarda açılan ana sınıflarında, kız meslek liselerindeki uygulama anaokulları ve ana sınıflarında verilirken, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna, üniversitelere, Çalışma Bakanlığına ve çeşitli vakıflara, derneklere bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarında da verilebilmektedir (Akçay, 2006).

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programının uygulamaya konulmasından itibaren yani 2006-2007 eğitim öğretim yılından 2016-2017 eğitim öğretim yılına kadar on yıllık

süreç içerisinde okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili Tablo 2 ve Tablo 3'teki verileri inceleyebiliriz.

2006-2007 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumları Tablo 2' de belirtilmektedir.

**Tablo 2:** 2006-2007 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumları (MEB)

<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumları</b>	<b>Okul</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>Öğrenci</b>
Anaokulu (Resmi)	786	3 217	80 767
Ana sınıfı (Resmi)	16 792	13 018	470 485
Anaokulu (Özel)	583	1 888	19 401
Ana Sınıfı (Özel)	661	1 741	16 999
(Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu)	1 372	3 548	24 113
657 S.K. 191. Maddesine Göre Açılan kurumlar	481	1 363	17 357
<b>Toplam</b>	<b>20 675</b>	<b>24 775</b>	<b>640 849</b>

Tablo 2'ye baktığımızda 2006-2007 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının toplam 20.675 olduğunu, bu kurumlarda çalışan toplam öğretmen sayısının 24.775 olduğunu ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısının da 640.849 olduğunu görüyoruz.

Cumhuriyet tarihine şöyle bir baktığımızda yaklaşık 1960'lı yıllardan itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında olsun, bu kurumlarda çalışan öğretmen sayılarında olsun ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrenci sayılarında olsun ciddi artışların olduğu görülmektedir.

2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumları tablo 3’te belirtilmektedir.

**Tablo 3:** 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumları (MEB)

<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumları</b>	<b>Okul</b>	<b>Öğretmen</b>	<b>Öğrenci</b>
Anaokulu (Resmi)	2 430	18 134	337 650
Ana sınıfı (Resmi)	19 731	35 504	723 999
Anaokulu (Özel)	2 860	8 369	111 975
Ana Sınıfı (Özel)	843	2 642	35 179
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan Kurumlar (Resmi)	1 659	4 319	58 193
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan Kurumlar (Özel)	1 770	8 141	54 242
<b>Toplam</b>	<b>29 293</b>	<b>77 109</b>	<b>1 326 123</b>

Tablo 3’e baktığımızda 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının 29.293 olduğunu, bu okullarda çalışan öğretmen sayısının 77.109 olduğunu ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısının da 1.326.123 olduğunu görmekteyiz. Bu tabloda da yine geçmiş yıllara göre okul öncesi eğitim kurumlarında, bu kurumlarda çalışan öğretmen sayılarında ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayılarında artış olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 2 ve Tablo 3 karşılaştırıldığında burada öncelikle dikkat çeken husus okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayılarıdır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısı 77.109’a ulaşarak on yıl önceki rakamların 3 katından daha fazladır. 2016-

2017 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayıları ise 1.326.123'e ulaşarak on yıl önceki rakamların 2 katından daha fazladır. Tüm bu gelişmelere rağmen Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %58,79'dur (MEB).

### **2.1.6. Dünyada Okul Öncesi Eğitim**

Dünyada, okul öncesi dönem çocuklarının eğitilmesi fikri milattan önceye kadar ulaşmaktadır (Üstünoğlu,1987; Dirim, 2004). İlk zamanlarda genel olarak kimsesiz ve yoksul çocukların eğitilmesi için bazı kurumlar açılmıştır. Avrupa'da meydana gelen "Endüstri Devrimi" çekirdek aileyi de etkilemiş, anne ve babaların uzun süre fabrikalarda çalışmaları neticesinde çalışan aileler çocuklarının temel ihtiyaçlarının karşılanması problemi ile karşı karşıya kalmıştır. Okul öncesi eğitimin mimarları olarak İngiltere'den Owen, Almanya'dan Frobel ve İtalya'dan Montessori kabul görmüştür (Arslan, 2008; Dirim, 2004). Ayrıca eğitimci J. J. Rousseau'nun Emile adlı eserinin Avrupa'da okul öncesi dönem çocuklarına özel kurumlar açılmasında çok önemli katkısı olmuştur. Avrupa'da açılan bu okullara Fransızca da "creche-beşik". Almanca 'da "Kindergarten-çocuk bahçesi" adını vermişlerdir (Dirim, 2004).

Avrupa'da okul öncesi eğitim, Avrupa'da ilk olarak okul öncesi eğitim amacıyla açılan eğitim kurumları 1774' te Fransa'da, sonra da sırasıyla 1840' da Almanya'da ve 1907' de İtalya'da ortaya çıkmıştır (Kantarcıoğlu, 1971; Özgür, 1956; Aytaç, 1998). 1911 yılında İngiltere'de yoksul aile çocuklarının sağlık ve bakımlarının sağlanması amacıyla ilk defa okul öncesi eğitim kurumu açılmıştır. Kendi çocuğu üzerindeki gözlemlerinden yola çıkan J. H. Pestalozzi (1742-1827), köylerde, yoksul ve kimsesiz çocukları eğitmek ve onlara okul öncesi eğitimi vermek için kurumlar açabilmiştir (Dirim, 2004).

Kore'de okulöncesi eğitim, anaokulları ve gündüz bakım evleri olmak üzere iki farklı kurumda verilirken, Anaokulları Eğitim Bakanlığına, gündüz bakım evleri de Sağlık bakanlığına bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Ayrıca bu kurumlarda uygulanan okul öncesi eğitim programları da bir birinden farklıdır. Kore'de okul öncesi eğitim kurumlarının birçoğu özel anaokuludur. Anaokullarında öğretmenlik yapabilmek için lisans mezunu olmak, iki yıllık kolej bitirmek ya da ulusal açık üniversiteden mezun olmak gerekir. Anaokullarında ve gündüz bakım evlerinde öğretmenlik yapan öğretmenlerin

kıdemleri, farklı seviye ve aşamalara ayrılarak, öğretmenlere her bir aşama için ayrı ayrı hizmet içi eğitim sertifikası verilmektedir (Haktanır, 2005).

İsviçre’de okul öncesi eğitim, İsviçre 26 kanton-bölgeye ayrılmıştır ve kantonlar özerk olarak yönetilmektedir. Bu yüzden milli bir eğitim politikası yoktur. Kanton bölgelerden her biri kendi ihtiyaçları doğrultusunda kendi politikalarını geliştirmektedir. İsviçre’de çocukların büyük çoğunluğu yarım günlük okullara gitmekte çünkü çalışan annelerin oranı %74’tür ve bunların büyük çoğunluğu yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Çocuk bakımı ise özel organizasyonlar tarafından yürütülmektedir (Haktanır, 2005).

Japonya’da 5 yaşındaki çocukların okulöncesi eğitimden faydalanma oranı % 90’dır (Yılmaz,1991; s.11). Bu ülkede, Japon geleneklerine ve göreneklerine bağlı eğitim veren anaokulları savaştan önce hizmete başlamıştır. Japonya’da, gruplar, dernekler ya da yerel yönetim kuruluşları da okul öncesi eğitim kurumu açabilmektedir. Anaokulları devletin veya yerel yönetimlerin doğrudan kontrolü altında faaliyet gösterir. Japonya’da, İki farklı eğitim kurumu vardır. Bu kurumlar 3-6 yaş çocuklarını ilkokula hazır hale getirmeyi amaçlar. Bunlar özel olan ve yarım gün eğitim yapan kurumlar ile hükümetin desteklediği tam gün eğitim yapan kurumları içerir. İlkokula gitmeden önce bu programlardan birine giden çocukların oranı % 90’dan fazladır (Haktanır, 2005).

Finlandiya’da okulöncesi eğitim, okulöncesi eğitim bu ülkede zorunlu eğitim kapsamında değildir. 5-6 yaşlarındaki çocuklara yönelik olarak gündüzleri bakım şeklinde verilirken, nüfusun seyrek olduğu yerlerde çok amaçlı ilkokullarla beraber yürütülür. Gündüzleri bakım şeklinde verilen eğitim, çocukların yetiştirilmesinde ebeveynlere yardım etmeyi ve onlarla ortak hareket ederek öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine katkı sağlamayı amaç edinir. Çok amaçlı ilkokullarda verilen eğitim, gündüz bakımı şeklinde verilen eğitimi tamamlamaya yönelik ve bununla birlikte 7 yaşından küçük çocukların arasında fırsat eşitliği sağlamaya yönelik eğitim faaliyetlerinden oluşur (Oktay, 2003; s. 23).

Estonya’da okulöncesi eğitim, bu ülkede okulöncesi eğitimi, bir yaşından başlayarak yedi yaşına değin süren eğitimi içerir. Estonya’da okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değil, kamu kurumlarında ve özel kurumlarda karma eğitim şeklinde yürütülür. Okulöncesi eğitim kurumları, öğrencinin her yönden gelişmesine ve yetişmesine yardımcı olan kurumlardır. Öğrencilerin günlük hayatlarında ve okul hayatlarında başarılı



olmalarına katkıda bulunacak bilgi ve becerilerin onlara kazandırılması bu kurumların temel amacıdır (Eurydice, 2012).

Hollanda'da okul öncesi eğitimi, Eğitim Bakanlığına bağlı olarak yürütülür. Dört yaşından küçük bireyler gün içerisinde bir saat, özel kuruluşlar ya da yerel yönetimler aracılığıyla faaliyet gösteren oyun gruplarından faydalanabilirler. Hollanda'da Okulöncesi eğitimi için eğitim sistemi içerisinde özgün bir basamak oluşturulmamıştır. Zorunlu olarak okula başlama yaşı beş olmasına rağmen çocuklar anaokuluna dört yaşından sonra da başlayabilmektedir. Hollanda'da okulöncesi eğitimden yararlanma oranı şu şekildedir; 4 yaşında olan çocukların % 95'inden çoğu anaokullarına giderken, 2-3 yaşındakilerin % 47'si oyun gruplarından faydalanmaktadır. Dört yaşındaki çocuklara Anaokullarında ilk yıllarda, formal eğitim verilirken, onlara düzeylerine göre eğitici faaliyetler de yaptırılmaktadır (Arslan; 2005).

### **2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Deneyimleri**

Eğitimin ve öğretimin bireyin yaşamının sadece bir dönemine bağlı olmadığı kabul edilmektedir (Türkoğlu, 1998). Çocuklar küçük yaşlarda okul hayatına başlamaktadırlar ve okula başladıklarında kazanmaları gereken beceriler, öğrenmeleri istenilen bilgiler ve uymaları gereken kurullarla baş başa kalmaktadırlar. Çocukların öğretmene alışmaları, yeni arkadaşlar edinmeleri, öğrenim becerilerini geliştirmeleri, karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri gerekmektedir. Çocuğun okula başlaması, aynı zamanda yeni bir dünyaya adım atması anlamına gelir (Ada ve Baysal, 2010).

Çocukların sosyal çevre ile ilk etkileşimlerini okul öncesi dönemde kazanılan deneyimler oluşturduğu için bu deneyimler önem arz etmekte ve çocukların karakterlerinin ne olacağına ve karakterlerinin özellikleriyle alakalı bilgilere sadece bu deneyimler aracılığıyla ulaşabilecekleri vurgulanmaktadır (Casey, 1990; Akt: Aydoğan, 2012). Bu sebeple çocukların neleri öğrenmeyi başarabildiklerini ve neleri öğrenmek zorunda olduklarını bilmeleri gerekir (McAfee ve Leong, 2012). Duschl, Schweingruber ve Shouse (2007) da eski fikirlerin tam tersine küçük bireylerin sadece basit ve somut düşünebilen düşünürler olmadığını, onların bilimsel düşünmeye temel oluşturan fikir yürütme aşamalarını tam manasıyla uygulayabildiklerini bildirmişlerdir (Akt: Hatch, 2012).

Yaşamın ilk altı yılındaki öğrenme süreci gerçekten hayret vericidir (Katz, 1995; Akt: Kuru Turaşlı, 2011). Dört yaş itibariyle çocukların yetişkinlikte ulaşacakları zekânın yüzde ellisini tamamlamaktadırlar (Bloom, 1964; Akt: Mazzei, 2012). Bu süreçte çocukların neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında ise çocuğun duygusal ve bilişsel ilişkilerinin niteliği gelir (Katz, 1995; Akt: Kuru Turaşlı, 2011).

Fan ve Chen (2001) çocuğun bütün yaşamı boyunca sosyal ve duygusal yönden uyumlu bir birey olmasının aynı zamanda bilişsel ve akademik gelişiminin, çocukluk dönemi boyunca yakaladığı sosyal becerileri güçlendirecek fırsatlarla yakın ilişkisi olduğunu, buradan hareketle bu fırsatı yakalayamayan okul öncesi çocuklarının ilkokulda ve yetişkinlikte yüksek risk altında bulduklarını belirtmektedirler. Bu fırsat çocuğa ancak okul öncesi dönemde kendi yaşlıları ve yetişkinlerle bir arada yaşantılar yolu ile sağlanabilecektir (Akt: Kuru Turaşlı, 2011). Bu doğrultuda çocukların birbirleriyle etkileşiminin, yani “çocuktan çocuğa bilgi aktarımı”nın öğrenmede çok etkili olduğu söylenebilir (Zembar, 2005).

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını, araştırma yapmasını, ortaya çıkan problemlere çözüm yolları önermesini, bunları tartışmasını, yaptığı planları uygulamasını ve çevresindeki bireylerle işbirliği yapmasını gerektirir. Bu etkinlikler hem çocuğun konu ile ilgili yeni bilgi ve beceriler kazanmasını sağlarken hem de çocukların çevreleri ile ilişki kurma, arkadaşları ile işbirliği yapma, problem çözme gibi tutum ve becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurlar (Klahr, 1990; Akt: Aydoğan, 2012). Yaşadıkları çevre ile Çocuklar her zaman etkileşim halindedirler. Çocukların var olan yeterliliklerinin ortaya çıkması, çevrenin çocuklara sağladığı fırsatlar ile sınırlıdır. Çocukların yaşadığı olay, nesne, durumların sayısı ve türü zihinsel gelişimlerini hızlandırmada çok önemli role sahiptir (Woolfolk, 1998; Akt: Kuru Turaşlı, 2011).

Ortam, çocuklara öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorsa onları sunabilmelidir. İnsanın öğrenmesi sosyal bir süreç olduğundan ortam, çocuklar arasındaki ilişkileri sağlamalı ve desteklemelidir. Aynı zamanda çocuğun iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, düşünme, yaratıcılık gibi davranışları geliştirmeli ve çocukta

etrafındaki hayatla ilgili ilgi meydana getirmelidir. Burada önemli olan çocuğun isteklendirilmesidir. Ortamın iyi organize edilmesi çocukların kendi ilgilerini geliştirmeleri için olanak sağlar ve öğretmenin çocuklarla doyurucu bir birliktelik kurmasını kolaylaştırır (Hurst, 1997; Akt: Zembat, 2005). Çocuklara bağımsız hareket edebilmeleri ve kendi davranışları ile ilgili sorumluluk alabilmeleri için olanaklar sağlanmalıdır (Whitebread ve Coltman, 2010; Akt: Adagideli ve Ader, 2014). Çocukların neyi nasıl yapacaklarına dair karar vermelerini sağlama, kendi ilerlemelerini izlemelerini ve kontrol etmelerini sağlama ve kendi performanslarını değerlendirme fırsatları sunma, etkinlikler hakkında sahiplenme duygusu hissetmelerini sağlayacaktır (Whitebread ve Coltman, 2010; Akt: Adagideli ve Ader, 2014).

## **2.2. İLK OKUMA VE YAZMA**

Alfabe ve eğitim deyince ilk akla gelen, eğitimin ilk basamağı olan İlköğretimdir. Bu eğitim basamağında, temel olarak ilk okuma ve yazma becerisi kazandırılarak, öğrencilere anadiline karşı sevgi ve bilinç aşılarmaya çalışılır (Kavcar ve diğerleri, 1977). Öğrencilere ilk okuma ve yazma temel becerisi ilköğretimde verilmeye başlanmaktadır. Dışarıdan bakıldığında, çocuk için ilk okumaya ve yazmaya başlamak, sözlü dilden yazılı dile geçilen kritik bir nokta olarak görülebilir. “İlk okuma-yazma” terimi öğrencinin yazı dilinin sembollerini okuduğu, söylenilenleri ya da düşündüklerini yazdığı süreci anlatmak için kullanılmaktadır (Ferah, 2005).

İlk okuma ve yazma; kişinin kendini tanıması, kendini geleceğe hazırlaması, toplumsal bir varlık olduğu için insanlarla iletişime geçmesi, çevresinde karşılaştığı yazılı kaynakları algılaması, kendisini yazılı veya sözlü olarak anlatabilmesine fırsat tanıyacak olan en temel ihtiyaçlardan biridir (Bay, 2008).

Çocuklar ilkokula başlayana kadar, konuşma ve dil becerilerinin bir kısmını aile içerisinde tamamlamış olurlar. Bununla birlikte ilkokula başlayan çocuklardan beklenen davranış aile içerisinde öğrendikleri konuşma ve dil becerilerini geliştirerek ilk okuma ve yazma becerilerini kazanmalarındır.

Öğrenen kişinin okur-yazar hale geldiği dönem öncesini ifade eden döneme ilk okuma-yazma dönemi denilebilir. Öğrencinin herhangi bir metni anlayarak okuyabilmesi

ve yazabilmesi olarak ifade edilebilir. Bu dönem ilk okuma ve ilk yazma olarak iki başlık altında incelenebilir (Ferah, 2007).

### 2.2.1 İlk Okuma

Geçmişten günümüze değin okumanın farklı farklı tanımları yapılabilmektedir. Evrensel olarak okuma; duygu, düşünce, hayalleri vb. kalıcı hale getirerek diğer insanlara iletmek için, toplumların belirlediği şekillerin veya sembollerin algılanarak, yeniden anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılması faaliyeti olarak tanımlanabilir (Bay, 2008). Okuma eylemi zihin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Okuma sırasında duygular, düşünceler ve bilgiler bilişsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılarak zihinde yapılandırılır. Okuma eylemi; şekil veya sembolleri gözün görmesi, beynin algılaması, ağzın seslendirmesi gibi birçok organın görevlerinden meydana gelen çok karmaşık bir yapı şeklinde de tanımlanabilir. Okuma eylemi görmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak olarak üç aşamada ele alınabilir. Görme aşaması yazıdaki çizgilerin veya sembollerin ayırt edildiği, kelimelerin ve cümlelerin tanındığı aşamadır. Tanınan bilgiler, eleştirilip sorgulanıp ve değerlendirilerek bir takım bilişsel aşamalardan geçirilip anlamlandırılır. Anlama aşamasında çeşitli görsellerden de yararlanılabilir. Anlama sırasında belirleyici olan öğeler; çocuğun ilgisi, motivasyonu, okumadaki amacı, konuyla ilgili bilgileri ve okuma deneyimleridir. Okuma eyleminin son aşamasında öğrenci anlamlandığı bilgileri ön bilgileriyle birleştirir, bütünleştirir sonrada zihninde tekrar yapılandırır. Bu aşamalarda çalışmaları Okuma becerileri geliştirilebilir. (MEB. 2009: 16)

Okumanın günümüzdeki en yaygın kullanılışıyla tanımı şöyledir. Yazılı metinlerin duyu organlarımızla algılanması, bunların yorumlanması ve anlamlandırılması maksadıyla zihnin duyu organlarıyla birlikte gerçekleştirdiği etkinliğe okuma denmektedir. Sembollerden fikirlere hızla geçmeyi sağlamak okuma eyleminin esas amacıdır. Okuma eyleminde şu aşamalar vardır;

a) harf, kelime ya da sayıların duyu organları ile tanınması, birbirinden ayırt edilmesi göz etkinliğidir.

b) gördüklerini seslendiren dilin duyular arasında çağrışım yapması beyin etkinliğidir (Ruşen, 1995,22).

İnsanlar okurken ilk önce yazıdaki sözcüklerin biçimlerini yani görsel simgeleri, tanımaya çalışır. İnsanların zihinlerinde bir takım çağrışımlar yapan bu tanıma, anlamları getirir. Bu anlamlarla önceden öğrenmiş oldukları terimler arasında bir ilişki kurarlar ve yazıyı seslendirirler. Tanıma, anlama ve seslendirme bu üç işlem birbirini bu şekilde tamamlar (Oğuzkan, 1995: 41).

Fakat sadece yazılı veya basılı materyallerin seslendirilmesiyle okuma tam olarak gerçekleşmiş olmaz. Bilgi, düşünce ve duygu aktaran yazıları anlamak okumanın asıl amacıdır. Okuma ancak anlama faaliyeti gerçekleştiğinde başarılı ve hedefine varmış olabilir (Ege, 2011: 180).

Özellikle ilköğretim düzeyinde çocukların okuma becerilerini geliştirerek, okuma alışkanlığını kazanmaları sağlanabilmektedir. Okuma becerilerinin gelişmesi, çocuğun kendini tanıması ve geliştirmesini yaşadığı sosyal çevreyle olumlu ilişkiler kurabilmesi bakımından da önem arz eder. Günlük hayatta karşılaştığı işaretleri, ilanları ve gazeteleri normal bir şekilde okuyabilmek, izlenilen herhangi bir programı anlayabilmek, vatandaşlık haklarını ve hürriyetlerini öğrenebilmek, okuma becerisini ve anlama becerisini çok iyi kullanabilmeyi gerektirir. Bu sebeplerden dolayı okuma becerisini geliştirmeye ve yaşam boyunca kullanmaya yönelik etkinlikler yapılmalı ve desteklenmelidir. 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda çocukların okuma beceri ve başarılarını geliştirebilmek amacıyla ilk olarak okumanın kuralları üzerinde durulmuştur. Bu yüzden 2005 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, okumanın amacına uygun yöntem seçme, dikkatini okuduğuna yoğunlaştırmayla ilgili hedefler yer almaktadır. Daha sonra çocukların okudukları metinleri anlamalarını ve anlamlandırmalarını bir beceri olarak kazanmaları ön planda tutulmuştur. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin ön bilgilerini kullanması, görsel ifadelerden yararlanması, zihinlerinde canlandırmalar yapabilmesi, karşılaştırma yaparak sebep-sonuç ilişkisi kurması, sınıflama yapması, değerlendirme yapması, özetleme yapması gibi çeşitli bilişsel becerilerini geliştirebilmeye yönelik davranışlar programda yer almıştır (MEB. 2009: 16-17).

### 2.2.2. İlk Yazma

Bilindiği gibi tarih yazı ile başlamıştır. Yazıdan önceki çağlar da karanlık çağlar olarak değerlendirilmiştir. Yazının bulunması ile birlikte dil, daha etkili ve kalıcı bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlandı. İlk basit yazılardan bu yana, sürekli gelişen yazının önemi çok büyüktür. Yazı sayesinde insanlık yaşamında pek çok şey değişmiştir. Yazıyı kullanan toplumlar, bilgi beceri ve teknolojilerini yeni kuşaklara aktarmak, çevreye daha iyi uyum sağlamak, birbirleriyle daha etkili iletişim kurmak, daha çok ve daha kaliteli üretim yapmak için sistemli bir şekilde eğitime önem vermişlerdir (Tortop, 2003: 19). Dolayısıyla bu durum okuma yazma öğretimini de gerekli kılmıştır.

Genel olarak duygu, düşünce ve hayallerin kalıcı bir şekilde diğer insanlara iletilmesi amacıyla, toplumların belirlediği şekiller veya semboller kullanılan ve kalıcı olan iletişim faaliyetine yazma diyebiliriz (Bay, 2008). Yazma, fikirlerimizi aktarabilmek için lazım olan çizgileri ve sembolleri motor beceri olarak üretebilme yetisi şeklinde tanımlanabildiği gibi psiko-motor ve algısal tarafları gayet yüksek seviyede olan bir davranıştır (Toker, 2006).

Konuşma gibi bir anlatım yolu olan yazma zaman zaman konuşmadan daha farklı becerileri de gerektirebilir. Çocukların herhangi bir konuda söylenileni doğru şekilde yazabilmesi, çocukların düşünebilme ve konuşabilme yeteneklerine bağlı olarak gerçekleşir (Demirel, 2000: 71). Harflerin ve seslerin yalnızca birer araç olduğu yazı yazma eylemine aslında kişinin içinden yaptığı bir konuşmada denilebilir (Ferah, 2007: 29). Yazılı çalışmaların günlük konuşulan dille ele alınması, yazılı anlatım çalışmalarının kaynağını oluşturmaktadır. Bu durumun başlıca sebebi ise yazma ve konuşma becerileri arasındaki benzerliktir (Toker, 2006: 7).

Yazma becerisinin geliştirilmesi için ilkokulun ilk yıllarında öğretmenin rehberliğinde etkinlikler düzenlenirken, diğer tüm sınıflarda, ortak çalışma olarak etkinlikler sürdürülür. İlkokul birinci sınıfta öğrencilere dinledikleri metnin bir cümlesi, metinden çıkarılan sonuç ya da metnin özeti olan bir cümle, daha sonraları ise iki üç cümle şeklinde yazdırılabilir. Öğrencilerin yazacakları cümleler öğretmenle birlikte belirlenerek, sonra da yazılacak cümlenin kelimeleri tek tek öğretmen tarafından öğrencilere söylenerek yazdırılır. Yazdırdıktan sonra gerekli kontroller yine öğretmen tarafından yapılır. İlerleyen

zamanlarda öğretmen sadece yazılacak cümleyi belirler, yazma işini öğrenciler kendileri yapar (Ünalın, 2001: 123).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının bir amacı da çocukların yazma becerilerinin yanında bilişsel becerilerini de geliştirmelerini sağlamaktır. Programa göre çocukların yazı becerilerini geliştirebilmesi için en başta bilişsel zihinsel hazırlık gerekmektedir. Yazma amacının belirlenmesi, uygun yöntemlerin seçilmesi, konunun sınırlandırılması, dikkatin yazılacak konuya yoğunlaştırılması, yazım kurallarına uyulması ve kendini yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin hepsi yazmaya hazırlık olarak nitelendirilebilir. Bu amaçla öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bütünlük içerisinde yazabilmesi, karşılaştırmalar yapabilmesi, sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesi, sınıflama yapabilmesi, değerlendirme yapabilmesi gibi öğrencinin anlamasını ve bilişsel becerilerini geliştiren davranışlar da bu programda yer almaktadır (MEB, 2009: 18).

### **2.3. İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI**

Çocukların, okula başlamadan önce yaşantıları yoluyla kendi kendine kazandığı okuma, dinleme, konuşma ve dil becerilerinden yola çıkılarak, yapılan çalışmalarla geliştirilip hayatı boyunca kullanabileceği, derslerinde ve hayatında başarılı olmasına destek olabilecek, iyi bir okuma-yazma bilgisine ve becerisine sahip olabilmesi ilk okuma-yazma öğretiminin genel amacıdır (Yılar, 2015). İlk okuma-yazma öğretiminde amaç yalnızca okuma-yazma becerisi kazandırmak değil, bunun yanında günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, yaşanan çağa ve çocuğun gelişimine uygun; düşünme, anlama, anlatma, sıralayabilme, sorgulayabilme, sınıflayabilme, vb. gibi bilişsel faaliyetlerin iyileştirilmesini de kapsamaktadır. Bu süre de öğrenciden beklenen Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme, iyi iletişim kurabilme, problemleri çözebilme ve yaşam boyunca öğrenmeyi sürdürebilme gibi becerilerdir. Buradan hareketle düşünebilen, anlayabilen, bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilen üretken olan kişilerin yetiştirilmesi amaçlanmış, bu yüzden ilkokul birinci sınıfla birlikte çocuklara nitelikli bir okuma-yazma öğretimi hedeflenmiştir (MEB, 2009: 232).

Çelenk'e (2007, s. 32) göre ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçları şu şekildedir: Öğrencilerin düzeylerine uygun bir metni yeterli hızda ve anlayarak okuması, seviyesine göre okuyabildiği parçaları ve dinlediklerini anlaması, öğrencilerin duygularını ve

düşüncelerini sözle ve yazıyla anlatması, öğrencilerin çevresindekilerle doğru ve etkili bir iletişim kurabilmesi, yazım kurallarına dikkat ederek hızlı bir şekilde yazması, Türkçeyi öğrenmekten ve kullanmaktan zevk alabilmesidir.

İlk okuma yazma öğretiminin amaçları Gray'e (1975, s. 150, 264) göre şu şekildedir: Çocuklarda okumayı öğrenmek için istek uyandırmak, merak etme duygusunu harekete geçirmek ve okurken soru sorabilmeleri için cesaret vermek, kelimeleri doğru tanıyabilmelerini sağlayabilmek ve okurken karşılaşılabilecekleri bazı problemleri çözebilmelerini sağlamak, sesli okuma yapma alışkanlığı kazandırmak, sessiz okurken hızlı okumalarını sağlamak, okuma yazma zevkini, merakını ve alışkanlığını geliştirebilmek, yazı yazmanın yararlarını anlayabilmelerini sağlamak, bir ifade şekli olan yazıyı çocuğun hayatında kullanabilmesini sağlamak.

İlk okuma ve yazmanın amaçları incelendiğinde, öğrencilere yaşamları boyunca kullanacakları temel okuma ve yazma becerileri kazandırılırken, öğrencilerin okuma ve yazma eyleminden keyif almaları ve onların dili doğru kullanmaları vurgulanmıştır.

#### **2.4. İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ**

Okuma ve yazma günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayabilmemiz, sağlık ve yaşam düzeyimizi iyileştirebilmemiz, toplum için çalışma arzusunu geliştirebilmemiz ve insanların dünyaya bakış açılarını geliştirebilmeleri için çok faydalıdır (Gray, 1975). İnsanlar düşüncelerini geliştirebilmek için ilk önce okuma ve yazma becerisine sahip olmalıdır. Okuduğunu anlayabilme, kendi düşüncelerini anlatabilme öncelikle okumayı ve yazmayı iyi bilmeye alakalıdır (Pehlivan, 2006).

İlk okuma ve yazma öğretimi, sıradan bir süreç değil aksine çocukların tüm hayatını etkileyebilecek son derece önemli bir süreçtir. Bu yüzden süreç uygun metotlarla özenli bir şekilde yürütülmelidir. Öğrencilere süreç içerisinde kazandırılmak istenilen kazanımlar aşama aşama verilmelidir. İlk okuma ve yazma öğretiminden maksat; öğrencilere doğru, akıcı, anlamlı ve eleştirel bir okumanın yanında, seri ve okunaklı yazma becerisini kazandırabilmektir (Yılar, 2015).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, iyi eğitilmiş insan nüfusu ile ilişkili bir durumdur. Bu durumun önemini fark eden ülkeler insanların okur-yazar yapma ve insanların iyi bir



eğitim alabilmeleri konusunda bilinçlidirler. Okuma-yazma eğitimi bu sebeplerle önemli bir konudur (Güneş, 1997). Gelişmekte olan ülkelerde yaşamakta olan 80 milyona yakın çocuğun, okumayı ve yazmayı bilmedikleri için fakir olacağı, okuma ve yazmayı öğrenemedikleri müddetçe fakirlikten kurtulamayacakları düşünölmektedir (Karaçay, 2011). Okumayı ve yazmayı bilmeyen insanlar, hayatta en basit işlerde bile başarısız olur ve günlük hayatta yapmaları gereken birçok işi kendi başlarına yapamazlar. Bu sebeple okuma ve yazma becerisi, insanların mutluluğunu da etkileyebilir (Vural, 2007). Okumak zihnimizin gelişmesine en çok katkı sağlayan önemli bir öğrenme alanıdır (Güneş, 2007).

Çelenk'e (2003) göre, öğrencilerin ilk okuma ve yazma öğrenirken yaşadıkları başarısızlıklar onların akademik özgüvenlerini zedeleyebilir. Bu yüzden ilk okuma ve yazma eğitiminde öğrencilerden yapamayacakları iş ve işlemler istenmemelidir. İlk okuma yazma öğreniminde tüm arzu ve çabasına karşın başarısız olan öğrencilerde usanma, bezme ve gevşeme meydana gelebilir. Çocukların ciddi anlamda yaşadıkları ilk öğrenme tecrübeleri ilk okuma-yazma öğrenmek olduğu için, süreç içerisinde öğrencilerin yaşayacağı başarıları veya başarısızlıkları onların akademik benliklerini de olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Çocuğun bir şeyleri başaracağına veya başaramayacağına inanması ve özgüveni onun akademik benlik tasarımıdır. Bir çocuk başaracağına inanıyorsa başarma ihtimali oldukça fazladır. Çocuklar okumayı ve yazmayı öğrenmeye gayret ederken öğrenmeye karşı olan inançlarını bir defa kaybederlerse, bu durum onların sadece okumayı ve yazmayı öğrenmelerini etkilemekle kalmaz, hayatları boyunca tüm derslerdeki akademik benlik tasarımlarını negatif yönde etkileyebilir.

Öğrenci, öğretmen ve toplum için çok önemli bir öğretim etkinliği olan ilk okuma ve yazma öğretimi, öğrencilerin hem ilkokulda hem de diğer tüm eğitim kademelerinde başarılı olmalarını sağlayacak, yalnızca Türkçe dersindeki başarılarını değil, diğer derslerindeki başarılarını da etkileyebilecek çok güçlü bir öğretim faaliyetidir (Keskinılıç 2005). Çünkü Farabi'ye göre okuma yazma öğrenimi bilgiye ulaşmak için bir araçtır ve "alet" niteliğindedir. Birey okumayı ve yazmayı öğrenerek derslerinin konularını öğrenmek için çok önemli bir aracı elde etmiş olur ve problemlerini de bu araçla çözüme kavuşturabilir. Bu yüzden bu aracı elde etmek oldukça faydalıdır. Okuma ve yazmayı öğrenmek amaç değil sadece öğrenmede kullanılan bir araçtır (Çınar 2002). İlkokulda

başarılı olmak için okuma önemli bir etkidir; çünkü öğrenmenin kapısını okuma açar (Paris ve McNaughton, 2010, s. 11).

## 2.5. İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ

İlk okuma yazma öğretiminin öğrencinin hayatında kritik bir yeri vardır. Bu yüzden ilk okuma ve yazma öğretiminin özenli ve dikkatli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde uyulması gereken bir takım ilkeler vardır ve etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için bu ilkelere uyulması gerekmektedir. Johnson'a (2008) göre, ilk okuma yazma öğretirken öğrencinin kitaba âşık olmasına yardımcı olunmalı, düzenli olarak sessiz okuma yaptırılmalı, öğrencilere okuma materyalleri içerisinden seçim yapabilmeleri için fırsat verilmeli, öğrencilerin okumaktan zevk alabilmeleri sağlanmalı, ilk okuma ve yazma programı mümkün olduğu kadar sade tutulmalı, ilk okuma ve yazma öğretimi gerçek hayatla ilişkili olmalı, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecine konuşma ve diğer sosyal iletişim biçimleri de dâhil edilmeli, gibi önemli ilkeler vardır. Beers, Beers ve Smith'e (2010) göre ilk okuma yazma öğretirken şu ilkeler göz önünde tutulmalı: İlk okuma yazma öğretiminde, gelişim evreleri öngörülür bir şekilde ilerlemeli, nitelikli bir ilk okuma ve yazma öğretimi dengeli olmalı, ilk okuma ve yazma öğretilirken diğer dersler ile de işbirliği halinde olunmalı, okuma ve yazma esnasında anlam üzerinde gerektiği kadar durulmalı ve gereksiz vurgulama yapılmamalı, ilk okuma yazma öğretiminde tartışma yöntemi ve değişik konuşma stratejilerine de önem verilmeli, bunlar süreç içerisinde sıkça kullanılmalıdır.

MEB'e (1936, s. 40-42) göre ilk okuma yazma öğretilirken aşağıda belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Okutulacak kelimelerin veya cümlelerin anlamına öğrencinin dikkati çekilmelidir. Okumak, bir şeyin anlamını kavramak demektir. Bu yüzden daha en başta öğrenci, her okuduğu kelimenin anlamına dikkat etmeye çalışmalıdır.
- Öğretmen, öğrenciye okuttuğu kelimelerin anlamını sormalı, nasıl ki öğrenci seslendirdiği sözcüklerin yazılışına dikkat ediyorsa anlamına da öğrenmeye özen göstermelidir.
- Öğrenci herhangi bir sözcüğü okuduğunda kafasında o sözcüğün söylemi ile yazılışı, yazılışı ile anlamı arasında çok sıkı bir bağ oluşmalıdır. Bununla

birlikte öğrenci, gördüğü sözcüğün anlamını hemen kavrayabilmeli ve gittikçe gördüğü kelime ve cümleleri sesli okumaya dahi gerek duymadan gözle süzerek anlamını kavrayacak bir duruma gelmelidir.

- Öğrenciye okutulacak cümleler düzeyine uygun olmalıdır. Hiçbir zaman öğrenci, anlamını kavrayamayacağı cümleleri okumaya zorlanmamalıdır.
- Bir kelimeyi hemen okuyabilmek için o kelimeyi çok iyi tanımak gerekir. Öğrencilerin bir kelimeyi hemen tanıyabilmesi için o kelimeyi oluşturan harfleri bilmesi yeterli olmayabilir. Kelimelerin şeklini birçok defa görmüş olmalıdır. Kelimeleri öğrenebilmek ve tanıyabilmek için birkaç defa görmüş olmak gereklidir. Ancak, bir kelimenin kuru kuruya tekrarı büyük bir fayda sağlamaz. Tekrar, dikkati giderebilir.
- Bir kelimeye dikkat çekebilmek için kelimenin öğrenciye uygun olması ve ilgili cümlelerde tekrar ettirilmesi faydalı olabilir. Öğrenci ilk zamanlarda, gösterilen kelimeleri tanıyabilmek için zaman harcar ve dikkatini toplarlar. Fakat bir süre sonra kelimeleri okuya okuya kelimelerin şeklini de kavramaya başlar. Öğrenciler kelimeleri gördükleri yerlerde daha çabuk tanıyabilecek ve çabucak okuyabilecek bir düzeye gelirler. Öğrenciler, değişik cümlelerde karşılaştıkları kelimeleri ne kadar çok görür ve tanırorsa o kadar çabuk öğrenebilir.

## **2.6. İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZELLİKLERİ**

Bu bölümde ilk okuma yazma da öğrenmeye etki eden etmenlerden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin özelliklerinden bahsedilecektir. İlkokul birinci sınıf öğrencisinin fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini bilmek, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yapılacak araştırmanın ilk aşamasını oluşturur. Belirli olgunluğa ulaşmadan, okuma ve yazma eğitimi alan öğrenciler, ilk okuma yazma da başarısız olabilir (Cemaloğlu ve Yıldırım 2005). Öğrencileri bütün yönleriyle eğitmek ancak öğrencinin gelişim özelliklerini bilmekle mümkün olabilir.

### **2.6.1. Fiziksel Gelişim**

Değişik fiziksel etkenlerin öğrencilerin okula hazır olmasındaki etkilerini belirlemek son derece zor olabilir. Öğrencilerin yaşlarına göre fiziksel gelişimlerinin normal olup olmaması, görmelerinde, duymalarında ve diğer fiziksel durumlarında

herhangi bir problemin olup olmadığının belirlenmesi, üzerinde dikkatle durulması gereken konulardır. Öğrencilerin doğru beslenmesi, genel olarak fiziksel gelişimlerinin sağlıklı olması, öğrencilerin okul ortamına uyumunu ve öğretmenlerini anlayabilmede, öğretmenin isteklerini yerine getirebilmede son derece önemlidir (Oktay, 1983). Erken yaşlarda tespit edilen birçok fiziksel yetersizliğin ve hastalığın tedavisi mümkün olabilir. Fizyolojik gelişim öğrencilerin diğer gelişim alanlarını da etkileyebilir, bu yüzden önemli bir gelişim basamağıdır. Okuryazarlık gelişimi açısından özellikle görme, işitme ve konuşma sorunları önem arz edebilir (Akyol 2005).

Yazı dersinde en çok gerekli olan el ve parmak hareketlerinin kontrolüdür. İlk okuma yazma döneminde öğrenciler gördükleri şekilleri kavrayabilir, duydukları sesleri ayırt edebilirler. İlk okuma ve yazma sürecindeki çocukların dil açısından k, l, r, s gibi çıkarmakta zorlandıkları sesleri çıkarabilmesi ve bunun yanında öğrencinin el ve parmak kaslarının da kalemi uygun şekilde tutabilecek kadar gelişmiş olması gerekir. Eğer öğrencilerin el ve parmak kasları kalemi uygun şekilde tutabilecek kadar gelişmemiş ise ilk önce öğrencilere el ve parmak kaslarını geliştirecek çalışmalar yaptırılmalıdır (Cemaloğlu ve Yıldırım 2005).

Çocuk altı yaşlarına geldiğinde sağ veya sol ellerinden hangisini kullanacağına karar verir. Sağ elini kullanmayı öğrenen çocuğun sol elini kullanan çocuklara nazaran ilk okuma-yazma sürecine uyumu daha kolay olabilir. Yazı yazmayı öğrenirken, öğretmeni ile aynı elini kullanmayan öğrencilerin öğretmenini model alarak yazı yazmayı öğrenmesi son derece zor olabilir. Yazı yazarken sol elini kullanan öğrenciler asla sağ ellerini kullanmaya zorlanmamalıdır. Çevresindekilerin etkisiyle sağ elini kullanmaya zorlanan öğrencilerde bir takım psikolojik problemler meydana gelebilir (Cemaloğlu ve Yıldırım 2005).

### **2.6.2. Zihinsel Gelişim**

Okula başlama olgunluğu denildiğinde her şeyden evvel öğrencilerin kişilik özelliklerinin tümünü kapsayan bir kavram akla gelmektedir. Hiç şüphesiz öğrencilerin okumayı ve yazmayı öğrenebilmesinde onların işlerini kolaylaştıracak ve onlara destek olacak bilgi ve becerilere sahip olması oldukça önemlidir. Fakat bu beceri ve bilgilerin yanında, üzerinde önemle durulması gereken faktörlerden biride zekâ faktörüdür. Zekâ faktörü beceri ve bilgilerin kazanılmasında etkili olan bir faktördür. Ayrıca zekâ faktörü,

en önemli faktör olarak okul olgunluğuyla ilgili yapılan çalışmaların büyük bir bölümünü oluşturmuştur (Oktay, 1983).

Değişik zihinsel faaliyetlerde ortaya çıkan gelişimler ve değişimler, 5-7 yaş arasındaki çocukların dikkat yoğunlaştırmayı gerektiren problemlerin çözümünde gösterdikleri başarının niteliğinin arttığını ortaya koymuştur. 5 yaşından küçük olan çocukların dikkati kolayca dağılmaktadır. Bu çocukların, 5 yaşından büyük olan çocukların yaptıkları gibi seçim yapabilmek ve dikkatlerini yoğunlaştırabilmek gibi yetileri henüz gelişmemiştir. İlkokul çağındaki bir çocuktaki temel düşünme şekli gruplamadır (Yavuzer, 2012). Çocuklarda, eşyaları fiziki özelliklerine uygun bir şekilde sınıflandırabilme veya gruplandırabilme 6-7 yaşlarından sonra başlar (Cemaloğlu, 2000).

Öğrencilerin zihinsel gelişimi denildiği zaman dil gelişimi ile birlikte, öğrenme bakımından önem arz eden, fikir yürütme, problem çözebilme ve algılama gibi becerilerin geliştirilmesinden de bahsedilmelidir. Mantıklı düşünebilmeyi ve zaman, boyut, mekân, uzaklık ve hacim gibi kavramları yedi yaşındaki çocuklar ancak kavrayabilirler. Piaget'nin araştırmalarına göre somut işlem dönemi içerisinde bulunan çocukların soyut düşünme becerisi tam olarak gelişmez. (Cemaloğlu ve Yıldırım 2005).

Çocuğun öğrenebilmesi için öğretim sürecinde öğrenme ortamına birden fazla uyarıcının ve duyu organının katılmasında fayda vardır.

### **2.6.3. Duygusal Gelişim**

Sevilmek, beğenilmek, değer verilmek Bu yaş grubu çocukların en önemli duygusal ihtiyaçlarıdır. Çocukların ruh sağlıklarının yerinde olması anne, baba ve öğretmenleri tarafından ilgi ve sevgi görmelerine de bağlıdır. Bu durumda çocukların ilgi merkezi olma ve başarılı olma istekleri de güçlenecektir. Gerçekte başarılı olamayan çocuklar, hayali başarılar kurgulayarak bununla övünebilirler. Okula başlama çağındaki korkma, kızgınlık, kıskanma, mutluluk, sevmek gibi duyguları çocuk bir günde yaşayabilir. Bu dönemde çocukların duygusal halleri çabuk değişebilir. Okula yeni başlaması ve okuldaki disipline hazır olmaması yedi yaş çocuğunun psiko-sosyal açıdan en önemli bunalımıdır. Çünkü çocuklar bu dönemde, yedi yaşına kadar alıştığı yaşamını terk ederek, bambaşka bir sosyal yaşama uyum sağlamak zorunda kalacaktır. 4-5 yaşlarında bir anaokuluna veya benzer bir

kuruma giden çocuğun, daha sonra ilkokula başlaması çocuğun okula uyumunu kolaylaştıracak ve çocuk en kısa sürede okula uyum problemini aşmış olacaktır (Ziyalar 1991).

Bir çocuk genel olarak ona başarılı olduğunu hissettirecek, başarısız olduğunda ise iyi olduğunu düşünmesine yarayacak etkinlikler ve etkileşimler bulmaya çalışır. Benlik saygısı yüksek olan çocuklar kendilerini, samimi hedefler koyan ve bu hedeflerini gerçekleştiren başarılı birer kişi olarak algılayabilirler. Benlik saygısı düşük olan çocuklar, okul ve okul dışındaki yaşamlarında kendilerine başarabileceklerinin çok altında hedefler koymaya meyilli olabilir (Yavuzer, 2012). Duygusal gelişimini tamamlamayan öğrenciler, okuma öğrenirken bir takım problemler yaşayabilir. Bazı çocukların okumayı öğrenememesini, başarısız olma kaygısı, beğenilmeyeceğini düşünmesi, geçmişteki olumsuz deneyimlerinden kaynaklı güven eksikliği gibi sebepler aksatabilir. Ailesi tarafından aşırı kollanan, bütün işleri ve istekleri yapılan çocuklar zorluklar karşısında direnmek yerine kaçınmayı tercih ederler. Bu çocuklar okumayı öğrenmede zorlandıkları zaman da yine kaçınırlar. İsteksiz olma, direnme, motive olamama, gibi durumlar dikkati bir noktada yoğunlaştırmaya engel olduğu için okumayı öğrenebilmeyi de geciktirir. Üzerinde baskı kurularak büyüyen, kendisinden potansiyelinin üstünde başarı beklenen ve azarlanan, horlanan, başarısızlığı cezalandırılan çocuklar okumaktan ve ödev yapmaktan kaçabilir. Bu çocuklarda okumayı öğrenmek için isteksiz olma durumu belirebilir (Razon, 2007).

#### **2.6.4. Sosyal Gelişim**

Zekâ gelişiminde olsun, zekâ gelişiminin etkilediği öğrenme kabiliyetinin gelişmesinde olsun, bunlarla birlikte çocuğun ilkokula hazır olmasında, aile ortamı ve sosyal çevre son derece önemli etkiye sahiptir. Çocuğun gelişmesinde sosyal çevre olanaklarının da önemli etkisinin olduğu vurgulanmakta, özellikle doğumdan okul çağına kadar geçen zaman içerisinde çocuğa ailesinin ve yakın çevresinin sunduğu imkânların onların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine etki eden görüşler gittikçe baskın hale gelmektedir. Çocuklar, yetişkin birinin rehberliği olmadan uyguladıkları davranışların önem teşkil eden yerlerini öğrenmekte ve dilin özelliğini ve yapısını kavramakta zorlanabilir. Bu sebeple çocukların doğumlarından okul çağına kadar olan zaman

içerisinde, ev ve çevresi çok önemli eğitimlerin verildiği bir okul niteliğindedir. Çocuğa sunduğu imkânlar ve sağladığı yararların yanında onu evden sonra çokça zaman geçireceği okul hususunda bilgilendirmekte ailenin görevidir (MEB.2006: 101). Buldukları sosyal çevreye uyum sağlayabilmek öğrenciler arasında farklılık gösterebilir. Sosyal gelişim açısından geri kalan çocuklarda okumanın kazanılmasında da geri kalma gibi bir takım problemlerle karşılaşılabilir. Okumanın kazanılmasına ebeveynlerin çocuklarında güven duygusunu oluşturmaları da pozitif katkı sağlamaktadır (Harris ve Sipay, 1986).

Okula başlama çocuk için son derece önemli adımlardan birisidir. Okula başlayan çocuklar yeni ve karışık bir sosyal çevreyle baş başa kalır, toplumsal bir varlık olarak toplum içinde yer almaya ve dış dünya ile iletişim kurmaya fırsat yakalamış olur. Uyum gelişimin bütün basamaklarında olduğu gibi bu aşamada da gereklidir. Bu uyum sürecinin ve okula alışabilme süresinin (2 veya 3 hafta) normal geçmesi, süreç içerisinde herhangi bir problem yaşanmaması çocukların okula hazır olma düzeyleri ile ilgilidir. Bedensel, zihinsel, psikolojik ve sosyal olgunluğa erişmiş çocuklar okula uyum sürecinde ciddi sorunlarla karşılaşmaz (Çelenk, 2006). Arkadaş edinmede ve akranlarıyla ilişki kurmada başarısız olan çocuklar ileride önemli psikolojik ve sosyal sorunlar yaşayabilirler. Arkadaşlık ilişkisi sosyal hayatın çok önemli ilişkisinden biridir. Bu yüzden arkadaşlık ilişkisini karşılıklı hakların gözetildiği ve güven temeline dayanacak şekilde geliştirebilmek son derece önemlidir. Çünkü çocuğun toplumsal uyumunu güvence altına alan ve ailenin dışında kurulan başarılı bir ilişkidir (Çelenk, 2006).

## **2.7. TÜRKİYE'DE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ**

İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemle ilgili yapılan tartışmalar uzun yıllardır süregelmektedir. Ülkemizde ilk önce adlandırma (tesmiye) yöntemi, 1870'li yıllardan sonra ise seslendirme (savtî) yöntemi kullanılmaya başlanmıştır.

İlk okuma ve yazma yöntemlerinden öğrenme açısından uygun olmayanlara 1924 programında yer verilmemiştir. Heceleme ve adlandırma yöntemleri kaldırılmış, hatta adlandırmadan hiç bahsedilmemiştir. Bu yöntemlerin yerine, ses (savtî) veya sözcük yöntemlerinden herhangi bir tanesinin kullanımı, öğretmenin seçimine bırakılmış. Bununla birlikte programda “Hangi şekilde olursa olsun, tehecci (heceleme) memnudur

(yasaktır)” hükmüne yer verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1924:6-8). Bu hükümden anlaşılacağı üzere, hecelemenin yalnızca bir yöntem olarak değil, diğer yöntemlerin içerisinde kullanımı da kabul edilmemiştir. Genel olarak cümle yönteminde, heceleme yapmaya imkân tanınmaz. Harf veya ses yöntemleri ise hecelemeyle olur. Bunlar da anlamlı okumaya engel olur. Anlamadan sadece ses çıkarılmasına “okuma” değil, “seslendirme” denir. Bu durum ilk okuma ve yazma öğretilirken karşılaşılan çok büyük bir problemdir. Bu problemde ancak cümle yöntemini kullanmak şartıyla ortadan kalkar (Binbaşoğlu,1999).

Ülkemizin o yıllardaki şartları, öğrencilerin ihtiyaçları ve dünyanın eğitim-öğretim anlayışı göz önünde bulundurularak 1926 yılında " ilk Mektep Müfredat Programı" oluşturulmuştur. 1926 tarihinde hazırlanan bu program, eski yöntemlerin sakıncalı noktalarına da dikkat çekerek, ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemleri, biraz ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılacak bazı yöntemler şöyledir; adlandırma yöntemi, ses yöntemi, sözcük yöntemi ve karma yöntem

Bakanlık, “karma yöntem” ya da “sözcük yönteminden birini seçmede tercih etme hakkını öğretmenlere vermiştir.

Bununla birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarında oluşturulan 1926 yılı İlkokul Programında, geçmiş yılların deneyimlerinden de faydalanılarak, sözcük ve karma yöntemlerinde mutabık olunmuş ve öğretmen bu yöntemlerden bir tanesini kullanma da özgür bırakılmıştır. 1936-1948 ve sonraki yılların İlköğretim Programlarında kullanılan yöntemin, kısa cümle yöntemine dönüştüğü görülmüştür. Aslında sözcük yöntemini de, bir bakıma, cümle yöntemi gibi düşünebiliriz. Çünkü bir cümle değerinde olabilen bazı sözcükler de vardır. Eğitim terminolojisinde, ilk okuma ve yazma öğretirken kullanılan cümle yöntemine, “çözümleme”, “tahlil”, “analiz” yöntemleri de denilebilir (Binbaşoğlu,1999).

1948 yılına kadar 1936 programı uygulanmıştır. Şehirdeki ve köydeki okulların programlarının birleştirilmesiyle ve geliştirilmesiyle ilgili olarak tüm öğretmenlerin katılımıyla 1944 yılında, bir anket uygulanmış. 1936 ilkokul programı, detaylı bir şekilde incelenmiş, öğretmenlerin anketlere verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve zamanın şartları doğrultusunda yeniden düzenlenerek 1948 ilkokul programı hazırlanmış. 1948 ilkokul



programının okuma yazmayla alakalı bölümü “İlk okuma yazmaya basit cümlelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir.” Biçiminde düzenlenmiştir (MEB 1948).

1968 ilkokul programında da ilk okuma ve yazmayla ilgili şu ifadeler kullanılmıştır: “ilk okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra hecelerin içindeki harflerin sesi sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle cümle ve kelimeler kurulmalıdır.” (MEB 1969).

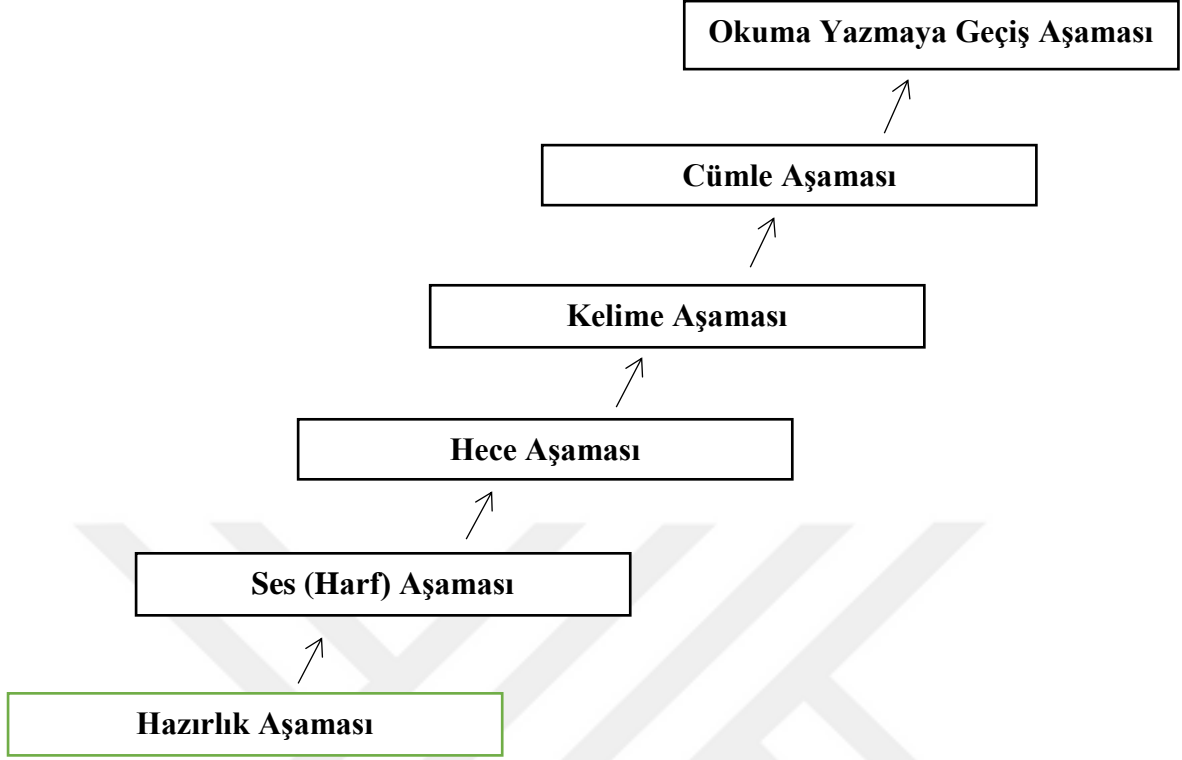
İlk okuma yazma öğretiminde seçilecek yöntemle ilgili olarak, 1981 ilkokul programında, 1948 ve 1968 programlarına yakın ifadeler kullanılmış ve tahlil (çözümleme) yönteminin kullanılması kabul görmüştür (MEB 1982).

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuz kitabında ilk okuma ve yazma öğretirken kullanılabilir şu yöntemlerden bahsedilmektedir. Bu yöntemler bireşim yöntemi, karma yöntem ve çözümleme yöntemi şeklinde sıralanabilir.

Bireşim yöntemi, karma yöntem ve çözümleme yöntemleri geçmişten günümüze değin ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemlerdendir.

## **2.8. BİREŞİM YÖNTEMİ**

İlk okuma yazma öğretmeye harflerin öğretilmesiyle başlanan yöntem bireşim yöntemidir. Bu yöntem harfleri birleştirerek heceleri, heceleri birleştirerek kelimeleri, kelimeleri birleştirerek cümleleri meydana getirerek uygulanır. Bireşim yönteminde parçadan bütüne varmak esas olduğu için bu yöntem sentez yöntemi olarak da tanımlanabilir (MEB 1986). Bu yöntemle ilk okuma ve yazma öğretilirken şu aşamalara dikkat edilmeli; bireşim yöntemine, ilk önce alfabeledi sıraya göre sesler tanıtarak başlanır. Daha sonra sesler birleştirilerek hecelere, heceler birleştirilerek sözcüklere, sözcükler birleştirilerek cümlelere ve metinlere ulaşılır, süreç bu şekilde devam eder. Bireşim yöntemi şekil 1 de gösterildiği gibi şu aşamalara göre uygulanabilir (Tok, 2001):



**Şekil 1:** Bireşim Yöntemi Uygulama Aşamaları

**Hazırlık Aşaması:** Eğitim-öğretime başlanılmasından sonraki yaklaşık 4 haftalık süreyi kapsayan bu aşamanın amacı; çocukların, dinleme becerilerini, kendilerini ifade edebilme becerilerini ve psiko-motor becerilerini geliştirmelerini sağlamak, çocuklarda el, göz ve beyin koordinasyonlarını sağlamak, ayrıca öğrencilere okul ortamını sevdirebilmektir. Bu aşamada öğrencilere çizgi çalışmaları yaptırılabilir. Öğrencilerin çizgi çalışmalarındaki becerileri, onların yazı yazma becerilerini de etkileyecektir. Çizgileri doğru çizen öğrenciler yazıyı da güzel yazacaklardır.

**Ses (Harf) Aşaması:** Hazırlık sürecinden sonra yaklaşık 12 haftayı kapsayan süreçte öğrencilere harfler gösterilerek harflere ait sesler öğretilir. İlk ay da alfabede bulunan 29 harf ve harflere ait sesler öğretilmeye çalışılarak, 8 tane sesli ve 3 tane sessiz harf birinci haftada, diğer 18 harf haftada 6 harf öğretmek şartıyla 3 haftaya yayılarak öğretilir. İlk önce seslendirilmesi kolay olan harflerden (ç,k,r,s,t,z) başlanır sonra da (b,c,d,g,ğ) gibi harflerle süreç devam eder.

**Hece Aşaması:** Bütün sesler öğrencilere tanıtıldıktan sonra sessiz harflerin sağ tarafına ve sol tarafına sesli harfler getirilerek veya sesli harflerin sağ tarafına ve sol tarafına sessiz harfler getirilerek hecelerin oluşturulması sağlanarak, oluşturulan hecelerin çocuklara kavratılması sağlanır.

**Kelime Aşaması:** Hece aşaması iyice kavratıldıktan sonra hecelerin birleştirilerek kelimelerin oluşturulması aşamasına geçilebilir. Kelime aşamasına ilk önce herkesin bildiği kelimelerden ve bir heceli olan kelimelerden başlanmalıdır. Bu dönem öğretmen tarafından oldukça uzun tutulmamalı, öğrencilerin heceleri birleştirip yeni yeni kelimeler oluşturmaları sağlanmalıdır. Öğrenilen kelimeler sınıfta sergilenerek düzenli olarak tekrar ettirilmelidir.

**Cümle Aşaması:** Kelimeler tam olarak kavratılınca, küçük harflerle yazılmış kelimelerden cümleler meydana getirilir. Bunun sebebi birinci sınıfa giden öğrencilerin düz ve zikzak çizgiler çizmekten ziyade, eğimli ve dairesel çizgiler çizmeye daha çok eğilimlidir. Küçük harflerin yazımı öğrencilerin bu özellikleriyle uyumludur. Cümle oluşturulurken büyük harfler kullanılırsa ilerleyen süreçte küçük harflerin öğretilmesinde bir takım zorluklar yaşanabilir. Küçük harflerle cümle oluşturulurken, cümle başlarında ve özel isimlerin ilk harflerinde büyük harfler kullanılacağından, öğrenciler böylece büyük harfleri de öğrenebilirler. Cümle aşamasının sonlarına doğru öğrenilen cümlelerden metin oluşturulabilir.

**Okuma Yazmaya Geçiş Aşaması:** Bu aşamada öğrenciler için resimli metinler seçilir. Resimle ilgili öğretmen ve öğrenciler konuşurlar. Metin çalışmalarında ilk önce öğretmen öğrencilere örnek bir okuma yapmalı, sonra mümkün olduğu kadar bütün öğrencilerin metni okumasını sağlamalıdır. Metin okumalarında öncelik hızlı ve akıcı okuyan öğrencilere verilerek zaman kaybı önlenmeli böylece diğer öğrencilerin metni daha iyi kavramaları sağlanmalıdır. Sınıfta metin okumalarında zaman kaybetmemek açısından öğrencilere metni evde okuyarak derse gelmeleri ödev olarak verilebilir. Okutulan metin kısaysa öğrencilerin metni bakarak yazmaları sağlanabilir veya öğrencilere dikte yaptırılabilir (Bulut, 1998: 25-41).

Bireşim yönteminde hecelerin uzun süre tekrar edilmesi öğrencileri usandırabilir ve öğrencilerin eğlenerek okumasını engelleyebilir. Bu yöntemde öğrenciler harflere ve hecelere odaklandıkları için okuduklarını anlama noktasında güçlük çekebilirler. Öğrencilerin metni veya cümleyi bütün olarak görmeyip harflere ve hecelere odaklanmaları yavaş okumalarına sebep olduğu gibi vurgu ve tonlama noktasında da bir takım problemlere sebep olabilmektedir (Çelenk, 1999; Kavcar, 1995).

## **2.9. KARMA YÖNTEM**

Bu yöntem özellikle yetişkinlere okuma yazma öğretiminde kullanılır. Çünkü bu yöntemde kısa zaman içerisinde okuma ve yazmayı öğretebilmek hedeflenmektedir. Karma yöntem de ilk önce cümleler verilerek, kelime, hece ve harflerin tanıtımına geçilebilir veya harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulabilir. Bu yöntemde cümle yönteminin hızlandırılmış bir biçimi diyebiliriz. Karma yöntemle ancak aralık ayına kadar okuma ve yazma öğrenilebilir (Güleryüz, 1991: 14).

Ses yöntemi ile sözcük yönteminin birbiriyle karışmasından oluşan yöntem karma yöntemdir. Karma yöntemle okuma yazma öğretilirken, ünsüz sesler soyut bir şekilde söylenmeyecek, örneğin k,l,m gibi sesler kendilerinden sonra gelen ünlü bir sesle birlikte söylenerek, kale, lale, mala gibi anlamı olan hece veya kelimeler içerisinde öğretilmeye dikkat edilmelidir (Binbaşıoğlu, 1999).

Karma yöntemde öğrenciler çeşitli uyarıcıların etkisinde kaldıkları için zihinsel bir karmaşa yaşayabilirler. Ayrıca öğrencilere kısa bir süre içerisinde seslerin ve harflerin öğretilmesi onların psikolojisine uygun bir durum değildir. Öğrencilerin harf, hece, sözcük ve cümleleri kavramadan ilk okuma ve yazma becerisini kazanabilmeleri kolay olmayabilir (Çelenk, 1999; Ünüvar, 1999).

## **2.10. ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ**

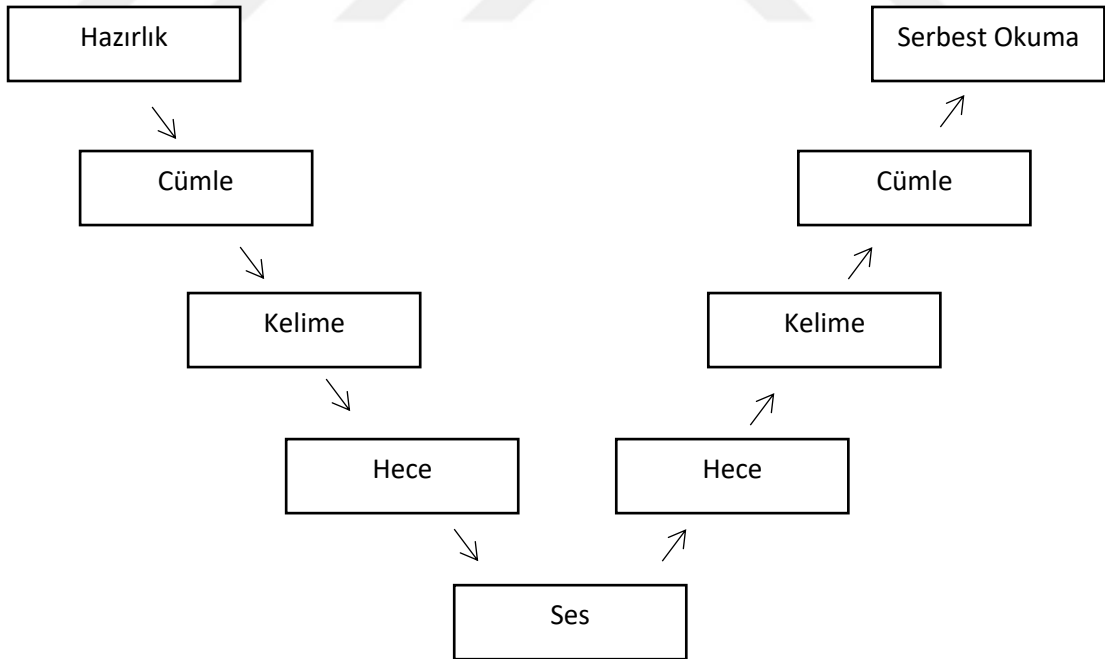
Bir bütünü belli bir amaç için parçalarına ayırma işlemi çözümlenme olarak tanımlanabilir. İlk okuma-yazma öğretirken kullanılan çözümlenme yöntemi metinden, cümleden ve kelimededen başlayabilir. Fakat okumaya geçen çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanması yöntemin en yaygın olarak kullanılan şeklidir. Bu yöntemle okuma-yazma; cümle kelimeye, kelime heceye, hece de harflere bölünerek öğretilmektedir.

Son olarak öğretilen harflerden yeni heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaktadır. Çocukların gördükleri nesneyi bir bütün olarak algılaması, algıladığına göre tepkiler vermesi ve sadece bir nesneyi bütün olarak kavradıktan sonra bütünü parçalarını göreceği düşüncesi çözümleme yönteminin temelini oluşturmaktadır.

Çözümleme yönteminin temeli Gestalt Kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre bütün, parçalarından farklı ve kendine özgü bir yapıya sahiptir. Gestalt Kuramına göre etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek için öğrenme yaşantılarının bir bütün halinde örgütlenecek şekilde sunulması gerekir (Aydın, 1999: 215-218).

Parçadan bütüne yaklaşımıyla ilk okuma ve yazma öğretimi yapılırken metnin tamamını anlamak yerine daha çok anlamsız harf ve heceler üzerinde durulmaktadır. Bunun yanında bütünden parçaya doğru yaklaşımlarda ise öğrencilerin dikkatleri anlam üzerinde yoğunlaşmaktadır (Chen, 2007). Çözümleme yöntemlerinde de bütünden parçaya doğru yaklaşım esastır.

Ünüvar'a (1999) göre çözümleme yönteminin aşamalı uygulanışı şekil 2'de belirtilmiştir.



**Şekil 2:** Çözümleme Yönteminin Aşamalı Uygulanışı

**Hazırlık Aşaması:** Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı hazırlık aşamasına ayrılan süre 2 ile 3 hafta arasında değişebilir. İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilere okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya dayalı etkinlikler yaptırılmalıdır.

İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında, öğrencilerden okul araç gereçlerini kullanabilmeleri, yazı yazmak için ihtiyaç duyulan temel çizgileri çizebilmeleri, yazılarını uygun satırlar arasına yazabilmeleri, düzeylerine uygun bir görseli anlayabilme ve anlatabilme becerilerini kazanmış olmaları istenir (Ünüvar, 1999).

**Cümle Aşaması:** Bu aşama anlamları kolayca kavranabilecek, öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabildikleri kelimelerden oluşan ve onların yakın çevresinden alınan fiş cümlelerinin, cümle öğretim tekniğine uygun bir şekilde öğretildiği aşamadır. Bu aşama sürecinde okuma, anlama ve yazma etkinlikleri beraber yürütülebilir (Ünüvar, 1999).

**Kelime Aşaması:** Öğretmen bu aşamada tekrar ettiği fişteki cümleyi sınıftaki tüm öğrencilere okutur. Sonra fişteki cümleyi tahtaya yazarak her kelimeyi ayrı ayrı okutur. Daha sonra öğrencilerin dosyalarında bulunan cümle fişleri kelimelerden kesilerek kelimeler ayrı ayrı okutulur ve kelimelerin anlamlarına dikkat çekilir. Sonra da öğrencilerin kelimeleri defterlerine yazmaları sağlanır (Nas, 1999).

**Hece Aşaması:** Kelimeler üzerinde yeterli alıştırılmalar yapıldıktan sonra hece aşamasına geçilebilir. Bu aşamada kelimeler hecelerine ayrılır ve yeni kelimeler türetilerek, cümleler ve metinler oluşturulur. Hece aşamasında anlamsız hecelerin öğrenilmesi ve ezberlenmesi doğru değildir. Bazı öğrenciler bu aşamanın sonunda okuma yazmayı öğrenebilir (Ünüvar, 1999: 34).

**Harf (Ses) Aşaması:** Kelimeleri oluşturan heceler yeterince kavrandıktan sonra artık heceleri oluşturan harfleri (sesleri) tanıma zamanı gelmiştir. Bu aşamada alfabemizdeki bütün harfleri içerecek sayıdaki kelimeler üzerinden, öğrencilerin alfabemizde bulunan 29 harfin tamamını tanımları sağlanır.

**Serbest Okuma-Yazma Aşaması:** Çözümleme basamaklarının tamamlanmasının ardından son aşama serbest okuma yazma aşamasına geçilebilir. Bu aşamada çocukların her türlü kaynağı kolayca okuyabileceğini algılamak hatadır. Bu dönem içerisinde ilk önce

çocukların bildiği kelimeleri içeren basit metinlerle ilgili çalışmalar yaptırılmalı, zamanla metinler yavaş yavaş öğrencilerin durumuna göre zorlaştırılmalıdır. Bu aşamaya geçince okuma ve yazma çalışmasının bittiği zannedilmemeli. Özellikle öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerinde önemle durulmalıdır (Ünüvar, 1999: 43).

Ülkemizde pilot illerde 2004-2005 eğitim-öğretim yıllarında, 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarından sonra da bütün okullarda ses temelli cümle yöntemi uygulamaya konulmuştur.

## **2.11. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ**

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle, okuma ve yazma öğretilirken işe seslerden başlanır. Öğretmen anlamı olan hece ya da kelime oluşturulabilecek şekilde birkaç tane ses verdikten sonra öğrencinin sesleri birleştirerek heceleri, heceleri birleştirerek kelimeleri ve kelimeleri de birleştirerek cümleleri oluşturmasını sağlar. Bu şekilde ilk okuma-yazma sürecinde, cümleye en kısa sürede ulaşılacak şekilde ilk okuma-yazmayı öğrenme ortamı düzenlenerek, süreç içerisinde okuma öğretimi ve yazma öğretimi, beraber yürütülür. Okunabilen bütün sözcükler yazılmalı, yazılabilen sözcüklerde rahatlıkla okunmalıdır. Öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmak amacıyla ilk okumaya ve yazmaya seslerden başlanıp, sesleri birleştirip hecelere heceleri birleştirip kelimelere, kelimeleri birleştirilip cümlelere ulaşılarak devam eder. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun bir yöntemdir. Ses temelli cümle yöntemi; belli kalıplar içerisine sıkıştırılan ve sınırlı sayıda cümle kullanılan ilk okuma-yazma öğretiminden ziyade; çok fazla cümle ve çeşitli kelimelere önem veren bir yöntemdir. Bu sebeple ilk okuma ve yazma öğretilirken, süreç içerisinde çocukların çok fazla ve değişik heceyle, kelimeyle ve cümleyle, okuma ve yazma öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ses temelli cümle yöntemiyle İlk okuma-yazma öğretilirken sırasıyla sestem, harfe, heceye, kelimeye, cümleye ve metne ulaşılması yöntemin bir gereğidir. Bu öğrenme süreci, çocukların cümleler kurabilme ve metinler oluşturabilme yeteneklerinin gelişmesini de sağlayabilir. Bu öğretim yöntemi, öğrencilerin cümleleri ezberlemeden anlayarak öğrenmelerine olanak tanır. Çünkü bu yöntemde çok fazla ve değişik heceler, kelimeler, cümleler ve metinlere yer verilmektedir. Bu şekilde çocukların anlayabilme kabiliyetleri de gelişebilir. Türkçemizde her harf bir sese karşılık geldiği için bu yöntem

Türkçenin ses yapısına da uygun bir yöntemdir. Çocukların duyduğu ve çıkardığı seslerin farkında olması sağlanarak, onların dil becerilerinin gelişmesine de ( telâffuz edebilme, akıcı konuşma, sesleri fark etme vb.) katkı sağlamaktadır (MEB 2005) .

Ses Temelli Cümle Yöntemi 'ne göre aşağıdaki aşamalar izlenerek ilk okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilebilir (MEB 2005) :

- İlk okuma-yazmaya hazırlık
- İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
  - Sesi hissetme ve tanıma
  - Sesi okuma ve yazma
  - Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - Metin oluşturma
- Okuryazarlığa ulaşma

### **2.11.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık**

Okulun başladığı günden itibaren Öğrencilere, rahat iletişim kurabilmeleri, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmalarını sağlayacak uygun bir ortam hazırlanmalıdır. Bunun için çocukların, ilk okumayı ve yazmayı öğrenmeye istekli ve açık olmalarını sağlamak için oyunlar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılabilir. Bununla birlikte sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrenciler görme, duyma, geçirdikleri hastalık, aile ve sosyo-ekonomik durum vb. tüm bunlar dikkate alınarak tanınmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin gelişimi düzenli olarak kontrol edilmeli, bu konuda ailelerinde desteği alınarak, aileler, yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmelidir.

Okumaya hazırlık sürecinde önerilen etkinlikler; oturmak, kitabı tutmak ve açmak, görsel okuma yapmak ve kitap okumaya özendirmek gibi etkinliklerdir. Okumaya hazırlık sürecinde önerilen etkinlikler aşağıya kısaca açıklanmıştır. Ayrıca okuma yazmaya hazırlık sürecinde, çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak değişik çalışmalarda düzenlenebilir (MEB 2005).



1. Oturma: İlk okuma-yazma çalışmaları yapılırken öğrencilerin daha iyi düşünmelerini, çalışmalarını ve anlamalarını sağlayan oturuş biçimine dikkat edilerek, onların yanlış oturuş sergilemelerine ve eğilerek ders yapmalarına müsaade edilmemelidir.

2. Kitabı tutma ve açma: Öğrencilerin kitaplarını nasıl tutacakları ve sayfalarını nasıl açacakları gösterilerek, gözleri ile kitapları arasında en uygun uzaklığın olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir.

3. Görsel okuma: Çocukların görsel ifadeleri tanıyabilmesinin, anlatabilmesinin ve yorumlayabilmesinin okuma çalışmalarından önce geliştirilmesi faydalı olacaktır.

4. Okumaya özendirme: Öğretmenin öğrencilerini, örnek okuma yaparak okumaya özendirmesidir.

El ve parmak kaslarını geliştirici hareketler, kalem tutabilme, boyama ve çizgi etkinlikleri gibi çalışmalar yazmaya hazırlık aşamasında verilmelidir. Çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, yazmaya hazırlık aşamasında değişik çalışmaların yapılması muhtemeldir (MEB 2005) .

### **2.11.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme**

Sesin hissedilmesi ve tanınması, sesi okunması ve yazılması, öğrenilen seslerle anlamı olan hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin oluşturulmasıyla metinlerin oluşturulması çalışması da bu aşamada yapılacaktır (MEB 2005).

- **Sesi Hissetme ve Tanıma:** Öğretilecek olunan sesleri çocukların fark edebilmelerine yardımcı olmaya yönelik aşama olan bu bölümde şu çalışmalar yapılabilir.

1. Kısa hikâyeler anlatılarak, canlandırma yaptırılarak, tekerlemeler ve şarkılar söylenerek öğrencilere ses hissettirilebilir.

2. Sesin geçtiği sözcükler öğrencilere buldurularak, bu sözcükler söylenerek öğretilen ses vurgulanmalı ve çocuklar örnek vermek için özendirilmelidir.

3. Görseller kullanılarak sesi fark etme etkinlikleri yapılmalı, (öğretilen sesin geçtiği ve geçmediği kelimelerin resimleri gösterilir ve öğrencilere sözcükler söylenir daha sonra onlardan, bu sözcüklerde öğretilen sesin olup olmadığını bulmaları istenebilir).

- **Sesi Okuma ve Yazma:** Öğretilen harfler yazdırılırken şu kurallara özen gösterilmelidir (MEB 2005) .

1. Öğretmenin harflerin nasıl yazıldığını tahtada göstererek, harfleri öğrencileriyle beraber okuması gerekir.

2. Çalışma kitaplarındaki büyük bir şekilde çizilen harflerin üstünden uygun yöne doğru gidilerek yazdırma etkinliği yaptırılmalı ve çocuklar harfleri yazmaya hazır hale getirilmelidir.

3. Çocukların, satırlara yazılan örnek harflerin üzerinden kalemleriyle gitmeleri sağlanarak elleri alıştırılmalıdır.

4. Öğrencilere uygun satır aralıklarına harfler yazdırılmalı; çocukların yazdığı harfleri düzgün yazmaları ve doğru seslendirmeleri sağlanmalıdır.

5. Öğrencilere özellikle yazımında güçlük çekecekleri harfleri öğretmeden evvel bu harflerin yazımıyla ilgili uygun çizgi çalışmalarıyla hazırlık etkinlikleri yaptırılmalıdır.

6. Sesler öğretilirken alfabetik sıralamanın yerine kullanılan dilin ses özellikleri, harfleri yazmadaki kolaylık, anlamı olan hecelerin ve kelimelerin oluşturulmasındaki kolaylık göz önüne alınarak oluşturulmuş sıralama kullanılabilir. Oluşturulan bu sıralamalarda veya gruplarda bazı sesler yer değiştirebilir, farklı gruplar da oluşturulabilir. Fakat bu değişiklikler Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğiyle, yaklaşımıyla, ses temelli cümle yöntemiyle uyumlu olmak zorundadır.

- **Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma:** Seslerden heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümle oluşturabilme ilk okumayı ve yazmayı öğretmede çok önemli bir aşamadır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmaların yapılması gerekir (MEB 2005) .

1. İlk iki ses verildikten sonra bu sesler birleştirilerek heceye ulaşılmalı,

2. Oluşturulan heceleri okuma ve yazma etkinlikleri yapılmalı,
  3. Öğretilen tüm sesler, önceden öğrenilen seslerle ilişkilendirilerek farklı hece ve sözcükler oluşturulmalı,
  4. Yapılan çalışmalar ses gruplarından her biri bitirildikten sonra kontrol edilmeli ve değerlendirme yapılmalı, diğer ses gruplarına geçerken çocukların önceden öğrenmiş oldukları sesleri çok iyi kavramış olduklarına özen gösterilmeli,
  5. verilen ses sayısı arttıkça oluşturulan hece sayısı çoğalacak, böylece kelimeleri ve cümleleri oluşturabilmek daha kolay olacaktır. Kelimeler ve cümleler oluşturulurken büyük harflerin kullanılacağı yerlerin öğretilmesinde fayda vardır.
  6. Oluşturulan sözcükler ve cümleler anlam bakımından da doğru olmalı,
  - 7.Çocuklar, sözcükler ve cümleler oluşturmak için özendirilerek, oluşturdukları sözcükler ve cümleler onlara okutulmalı ve yazdırılmalıdır.
- **Metin Oluşturma:** Metin oluşturulurken öğretilen sözcük ve cümleden de yararlanılmalıdır. Öğrencilere bir metni yazdırırken kurallara uygun yazmalarını ve yazının güzel olmasına dikkat etmelerini sağlamak gerekir. Çocuklar yazılarını uygun satır aralıklarına özenle yazmalıdır. Bununla beraber çocuklar kendilerinin yazdıkları değişik metinleri okumaya da özendirilmelidir (MEB 2005).

### 2.11.3. Okuryazarlığa Ulaşma

İlk okuma-yazma öğretimi sürecinin son aşaması okuryazarlığa ulaşmadır. Bu aşamaya serbest okuma ve yazma aşaması denilebilir. Çocukların şiir, tekerleme, hikâye ve kitaplarından seçilen parçaları sınıf karşısında okuyabilmeleri sağlanarak öğrenciler okumaya özendirilebilir. Bunun yanında, çocukların kendisini yazıyla ifade edebilmeleri ve yazılı ifadeleri okuyup paylaşabilmeleri de bu süreçte gerçekleştirilmelidir. Artık öğrenciler yazıyı çizgili defter üzerine yazabilirler.

İlk okumayı ve yazmayı öğretmeye bitişik eğik yazıyla başlanıp bitişik eğik yazıyla devam edilecektir. İlk defa ellerine kalem alarak okumayı ve yazmayı öğrenecek çocukların, eğimli ve yuvarlak çizgileri yaptıkları görülmektedir. Çocuklar vücut özelliklerinden dolayı kalemi eğik tutarlar. Çocukların bu özellikleri onların bitişik eğik

yazı yazmalarını kolaylaştırabilir. Akıcı ve kesintisiz olan bitişik eğik yazı, sol taraftan başlayıp sağ tarafa doğru yazı yazmayı da kolaylaştırıcı bir özelliğe sahiptir. Bitişik eğik yazı yazılırken, geriye dönüş yapılmadığı için yazımın akıcı ve seri bir şekilde gelişmesini sağlayabilir. Bitişik eğik yazı, seslerin düzgün yazılışını desteklediği için bazı seslerin yazılışlarını karıştırma probleminin yaşanmasını da önleyebilmektedir. Ayrıca bitişik eğik yazının sürekli olması, fikirdeki süreklilikle örtüşüyor ve birbirlerini destekliyor. Böylelikle çocukların yazı yazmada akıcı ve seri olmaları okumadaki başarılarına da yansıyabilmektedir. Dik temel harflerle okuma-yazmayı öğrenip ardından bitişik eğik yazıyı kullanmaya başlayan çocuklar bitişik eğik yazıyı yazmakta bir takım zorluklar yaşamaktadırlar. Bu sebeple ilk okumayı ve yazmayı öğretmeye bitişik eğik yazı ile başlanarak bu şekilde devam edilmelidir. Çocukların, farklı stillerle yazılan harfleri tanıyabilmekte ve okuyabilmekte zorluk yaşamadıkları bazı çalışmalarda ortaya konmuştur. Buradan bir genelleme yaparak bitişik eğik yazı kullanımının, çocukların değişik stillerle yazılan yazıları okuyabilmelerinde bir sorun yaratmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uyumlu olduğu için “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okumayı ve yazmayı öğrenebilmeyi kolaylaştırıcı bir özelliği vardır (MEB 2005).

## **2.12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Erkan ve Kırca (2010), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıfa giden öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarına etkisini araştırdığı çalışmada, okul öncesi eğitiminin, ilkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisini cinsiyetleri ile anne eğitimi ve baba eğitimi seviyeleri açısından incelemiştir. Çalışmanın örneklemini içerisinde anasınıfları da olan ilkokulların birinci sınıfın da okuyan 170 öğrenciden oluşturulurken, araştırmanın verilerine Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Aile Anket Formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Toplanan veriler, t-Testi ve Çift Yönlü Varyans Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitiminin, anne eğitiminin ve baba eğitiminin öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluklarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat cinsiyet değişkeninin okula hazır bulunuşluğa olumlu bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur.

Çelenk (2008), ilkokula henüz başlamış birinci sınıfa giden öğrencilerin ilk okumaya ve yazmaya hazırlık düzeylerini (duyuşsal ve bilişsel davranışlar açısından) ölçebilmek maksadıyla yaptığı, ilkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin ilk okumaya ve yazmaya hazır oluş düzeyleriyle ilgili çalışmasında, öğrencilerin okulöncesi dönemde ilk okumayı ve yazmayı öğrenebilmeleriyle ilgili bilgi ve becerilerle ilkokula geldikleri, öğrencilerin okulöncesi süreç içerisinde aldıkları eğitimin, onların okumaya ve yazmaya hazır oluş seviyelerine son derece olumlu etki ettiği sonucuna ulaşabilmiştir.

Pehlivan (2006), okul öncesi eğitimi almış ve okul öncesi eğitimi almamış ilkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin, ilk okumayı ve yazmayı öğrenebilmelerini öğretmenlerden ve öğrencilerden alınan görüşler açısından değerlendirebilmek maksadıyla nitel bir araştırma yaparak, araştırmasında, ilkokul birinci sınıfa giden çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarının, onların ilk okumayı ve yazmayı öğrenebilmelerine etkisini, öğretmenler ve öğrencilerin fikirlerine dayalı olarak değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini, değişik sosyo-ekonomik seviyelerden ve 6 farklı ilkokuldan 60 tane ilkokul birinci sınıfa giden öğrenci ve 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır; ebeveynlerin eğitim seviyelerinin ve aylık gelirinin yüksek olması, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alabilme oranını da artırmaktadır; okul öncesi eğitimi alabilen çocuklar ise okul öncesi eğitim alamayan çocuklara nazaran ilkokula daha hazırlıklı başlayabilmektedir; okul öncesi eğitimi almış ve okul öncesi eğitimi almamış çocuklardan önemli bir kısmının, bitişik eğik yazı yazarken, zorlanmadan yazabildikleri görülmüştür.

Bayraktar ve Temel (2014), Okumaya ve Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)'nin, öğrencilerin ses farkındalığına, yazı farkındalığına ve okumayı ve yazmayı kavrama becerilerine faydasını inceleme maksadıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında ön test, son test ve kontrol grubu olan yarı deneysel deseni kullanmıştır. Deney grubunda bulunan çocukların aldıkları eğitimlerin etkilerini ölçebilmek için deney grubuna ve kontrol grubuna ön test, son test ve izleme uygulaması yapmıştır. Araştırmasında verilerin toplanması için kullandığı araçlar; “Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı”, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”, “Fonolojik Farkındalık Ölçeği”, “Yazma Becerisi Ölçeği”, “Mekanik Okuma Becerisi Gözlem

Formu” ile “Okuduğunu Anlama Ölçeğidir.” Toplanan veriler analiz edilirken “Karışık Desenler İçin Varyans Analizi” ile “İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler t-testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, OYHEP’in öğrencilerin yazı farkındalığını, ses farkındalığını ve ilkokulda okuyabilme ve yazabilme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tatal (2015), çocukların ilkokula başlama yaşının onlarda ilk okumayı ve ilk yazmayı nasıl etkilediğinin belirlenmesini amaçladığı bu çalışmasını, Diyarbakır’ın Kayapınar ilçesinde beş farklı ilkokuldaki birinci sınıf şubelerinden amaçlı örneklemeyle ikişer şube seçilerek toplamda 432 öğrenciyle yürütmüştür. Betimsel nitelikteki bu araştırmasında ihtiyaç duyduğu verileri öğrenci bilgi formları, okuma ölçekleri, yazma ölçekleri ve okuduğunu anlama testleriyle toplamıştır. Veriler analiz edilirken t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki faktörlü varyans analizlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır;

- İlk okumada 67-72 aylık ve daha büyük çocuklar, 60-66 aylık çocuklardan daha başarılıdır.
- İlk yazmada 67-72 aylık ve daha büyük çocuklar, 60-66 aylık çocuklardan daha başarılıdır.
- 67-72 aylık ve daha büyük çocukların okuduğunu anlama başarısı, 60-66 aylık çocukların okuduklarını anlamadaki başarısından daha yüksektir.
- Cinsiyeti farklı olan çocukların ilk okuma, ilk yazma ve okuduklarını anlayabilme başarısı arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.
- Okul öncesi eğitimi alan çocukların ilk okuma, ilk yazma ve okuduklarını anlayabile başarısı, okul öncesi eğitimi almayan çocukların ilk okuma, ilk yazma ve okuduklarını anlayabilme başarısından daha yüksektir.
- Yaş ve okul öncesi eğitimin alınması faktörlerinin ikisi birlikte çocukların ilk okuma, ilk yazma ve okuduklarını anlayabilme başarılarına, etki etmemektedir.
- Cinsiyetin ve okul öncesi eğitimin alınması faktörlerinin ikisi birlikte çocukların ilk okuma, ilk yazma ve okuduklarını anlayabilme başarılarına etki etmemektedir.

Erkan (2011), değişik sosyo-ekonomik seviyedeki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula hazır bulunuşluklarını cinsiyetlerine, okul öncesi eğitimi alma

durumlarına ve ebeveynlerinin eğitim seviyeleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilkokulların birinci sınıflarına başlayan 179 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın yürütülmesinde gerekli olan veriler Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ile Demografik Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, sosyo-ekonomik seviyenin, okul öncesi eğitimi almış olmanın ve anne eğitim seviyesinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını pozitif yönde etkilediğini fakat, cinsiyetin ve baba eğitim seviyesinin ilkokula hazır bulunuşluğa herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Yoleri ve Tanış (2014), ilkokul birinci sınıfa giden çocukların okullarına uyum sağlayabilme düzeyine etki eden faktörleri inceleyebilmek için yaptığı çalışmasında, ilkokul birinci sınıfa giden çocukların farklı değişkenlere bağlı olarak okula uyumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. 2013-2014 öğretim yılında Uşak ilinde ilkokul birinci sınıfa giden 286 (131'i kız, 155'i erkek) çocuk araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmektedir. Araştırmada, verilerin toplanması için kullanılan araçlar; "Kişisel Bilgi Formu" ile "Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği" olarak belirtilebilir. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde araştırmanın örneklemini meydana getiren çocukların ilkokula uyumlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanmıştır. Normal bir dağılıma göstermeyen bilgilerin değerlendirilebilmesi amacıyla ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U testini, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis H testini kullanmıştır. Araştırma için kullanılan, bütün istatistik işlemleri çift taraflı denenmiş olup, anlamlı olup olmama düzeyleri. 05 olarak onaylanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet faktörü ile çocukların ilkokula uyumlu olma düzeyleri arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir. Araştırmada ilkokula 7 yaşlarında başlayan çocukların ilkokula uyumlu olma düzeyleri, ilkokula 5 yaşlarında başlayan çocuklara nazaran daha yüksek olduğu ve okul öncesi eğitimi almış çocukların ilkokula uyumlu olma düzeyinin okul öncesi eğitimi almamış çocuklara nazaran daha yüksek olabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Bay (2010), 2005-2006 eğitim-öğretim yılından sonra uygulanmaya başlanan, ilkokullardaki (1-5. Sınıf için) Türkçe Dersi Öğretim Programına göre Ses Temelli Cümle

Yöntemiyle (STCY) ilk okumayı ve yazmayı öğretmenin değerlendirilmesini (Ankara İli Örneği) yapmıştır. Araştırmasında gözlem tekniğinin ve tarama modelinin yanında değişik teknik ve modeller de kullanmıştır. Araştırmasında; 2005-2006 eğitim-öğretim yılı içerisinde, ilkokul birinci sınıfa giden 144 öğrencinin ilk okumayı ve yazmayı öğrenebilme durumu, okumadaki ve yazmadaki hataları, kurallarına uygun okuyup yazabilmeleri sekiz ay boyunca gözlenerek, araştırmanın sonucunda ilkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma ve yazma becerilerini %98-%100 oranda kazandıklarını belirlemiştir. Bunun yanın da çocukların okumadaki ve yazmadaki hatalarını belirlemiş ve onların bu hatalarının düzeltilebilmesi için fikir üretilmiştir.

Taşçı (2016), okul öncesi eğitimin ilköğretim başarısına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinin Akdağmadeni ilçesindeki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Yozgat ilinin Akdağmadeni ilçesinde görev yapan random yoluyla seçilen sınıf öğretmenlerinden meydana gelmiştir. Araştırmada Ebru Dünder Kırık'ın (2011) geliştirdiği bir anket seçilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanan, 37 maddeden oluşan, bir tane açık uçlu soru bulunan bu anketi Yozgat ilinin Akdağmadeni ilçesindeki sınıf öğretmenleri içerisinde rastgele seçilen 110 sınıf öğretmeni üzerinde uygulamıştır. Anket sonucunda toplanan bilgileri SPSS programıyla analiz etmiştir. Araştırmada uygulanan anket sonucunda, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin almamış olan öğrencilere kıyasla; akademik başarılarının ve sosyal başarılarının, duyuşsal ile psikomotor gelişim alanlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimde; çocukların becerilerinin olumlu yönde geliştiği, okula uyum sağlamada diğer çocuklara oranla daha az zorlandıkları, çocukların duygu ve düşüncelerini anlatırken daha iyi iletişim kurabildikleri, öz güven, öz denetim, öz bakım becerilerinin daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dereli (2012), ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırlanması süreciyle ilgili görüşlerini belirleyebilmek için bir çalışma yapmıştır. Araştırma için gerekli bilgileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplamıştır. Araştırma örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde Konya'da, merkezde bulunan 22 farklı devlet okulu bünyesinde çalışan 22 tane (20 tanesi bayan % 90.9; 2 tanesi bay % 9.1) okul öncesi öğretmeniyle 22



tane ilkököl birinci sınıfı okutan öğretmenleri (13 tanesi bayan %59.09; 9 tanesi bay %40.91) oluşturmaktadır. Toplanan bilgilerin analiz edilmesinde kay-kare (X<sup>2</sup>) testini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim veren öğretmenler ile ilkököl birinci sınıfları okutan öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocuklarının ilkököl hazırlık durumlarıyla alakalı düşüncelerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Bunun yanında okul öncesi eğitim veren öğretmenlerle ilkököl birinci sınıfı okutan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim ve önemi; okul öncesi dönemde öğretilecek kavramlar; çocuklar ilkököl başlarken göz önünde bulundurulması gereken ölçütler ve öğrencilerin 68 aylıkken ilkököl başlayabilmeleriyle alakalı fikirler açısından benzerliklerin olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Karakelle (1998), “İlk Okuma Becerisini Etkileyen Bilişsel Faktörler” adlı araştırmasında çocukların okumaya başlamadan evvel taşıdıkları bazı bilişsel özelliklerin okuma becerilerini kazanabilme süreleriyle yılsonunda okumadaki hızları üzerinde etkisini incelemiştir. Çalışmasını iki farklı ilkökölde seçilmiş farklı iki şubede öğrenim gören 96 öğrenciyle birlikte yürütmüştür. Araştırmasında incelediği bilişsel faktörlerin ilk okumayı öğrenme süreci içerisinde etkisinin olduğunu, fakat değişken etkenler beraber incelendiğinde süreç içerisindeki varyansın daha iyi açıklanabileceği, ilk okumayı öğrenme sürecinde bilişsel faktörlerin çok ciddi rolü vardır. Fakat ilk okumayı öğrenme sürecinde sadece bilişsel faktörlerin etkili olmadığı, çocukların dil farkındalığı ve harflere duyarlılığının etkileri de yılsonundaki okuma hızı varyansını açıklayabilen bir faktör olabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Damarlı Oçak (2007), ilkököl birinci sınıfa giden öğrencilerin dil gelişimlerinin seviyesiyle ilk okumadaki ve yazmadaki başarıları arasında ilişki olup olmadığını incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Betimsel nitelikteki bu çalışmasını üç farklı ilkökölde seçilen toplam 136 ilkököl birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır:

- Anne eğitim seviyesinin, öğrencilerin ilk okumadaki ve yazmadaki başarılarının farklılığına sebep olduğu görülmüştür. Yani; anneleri ortaokuldan, liseden veya üniversiteden mezun olan çocuklar, anneleri ilkökölde mezun olan veya herhangi bir okuldan mezun olmayan çocuklara nazaran ilk okumada ve yazmada başarılıdır.

- Baba eğitim seviyesinin, öğrencilerin ilk okumadaki ve yazmadaki başarılarının farklılığına sebep olduğu görülmüştür. Yani; babaları üniversiteden mezun olan çocuklar, babası ilkokuldan, liseden veya ortaokuldan mezun olan çocuklara nazaran ilk okumada ve yazmada başarılıdır.
- Öğrencilerin okuma yazma başarıları, ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yükseldikçe, artmıştır.
- Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ilk okumada ve ilk yazmada diğerlerinden başarılıdır.
- Yüksek düzeyde dil gelişimine sahip olan öğrencilerin ilk okumadaki ve ilk yazmadaki başarıları da yüksek olmuştur.

Öz (2009), ilk okumayı ve yazmayı öğretirken yaşanan güçlükleri öğretmenlerin ve anne-babaların düşüncelerini öğrenerek belirleyebilmek amacıyla yaptığı çalışmada ilk okumayı ve yazmayı öğretirken yaşanan sıkıntıları ve nedenlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmasını, ilk okuma yazma öğretimi sürecini tam anlamıyla değerlendirmek amacıyla 2006-2007 eğitim-öğretim yılının son aylarında yani; Mayıs ve Haziran ayları içerisinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın kapsamı içerisinde Çanakkale'nin Merkezinde, Bayramiç'te, Biga'da, Çan'da ve Lâpseki'de 8 tane ilkokula giderek, ilkokul birinci sınıfı okutan 18 öğretmenle ve 54 tane ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Toplanan bilgilerin analizi sonucunda elde edilen bulguları öğretmen ve ebeveyn bakımından gruplandırmıştır. Araştırmasında öğretmenler ile yaptığı görüşmelerin incelenmesi sonucu açık kodlama esnasında “Öğretim Süreci”, “Öğrenci”, “Çevre”, “Ebeveyn” olarak dört farklı ana başlık meydana gelmiştir. Bu ana başlıklar ses temelli cümle yöntemi, ders kitapları, okumanın ve yazmanın kültürü, uyaranların az olması, çevredeki yazıların dik temel harflerle yazılması ve sınıf mevcutları gibi başlıklar altında detaylanmıştır. Araştırmacının ebeveynler ile yaptığı görüşmesinin incelenmesi sonucu açık kodlama esnasında “Öğretim Süreci” ile “Öğrenci” olarak iki ana başlık meydana gelmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşme sonucu ortaya çıkan başlıkların, ses temelli cümle yöntemi, okumak ve yazmak gibi başlıklar altında detaylandırıldığını görmüştür. Öğretmenler, ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğretilirken harflerin birleştirilmesinden kaynaklı göz sıçramasının azaldığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin okuma hızlarının düşme sebeplerinden bir tanesi olmuş, bununla birlikte

öğrenciler kavramada, anlamada, yorumlamada ve kendilerini ifade edebilmede güçlükler yaşayabilmektedir. Öğretim başarısının öğrencinin, öğretmenin ve ebeveynlerin işbirliği yapmasına bağlı olduğu, başarılı olmanın sadece öğretmenler veya öğrencilerle ilgili olmadığı düşünülürse, ebeveynlere ilk önce ses temelli cümle yöntemi konusunda eğitim ve anne-baba eğitimi verilmelidir. Mümkün mertbe okul öncesi eğitim döneminden itibaren anne-babaları bilinçlendirmeye yönelik eğitimlerin başlaması faydalı olacaktır. Çünkü araştırma sonuçları bu dönemde ailelerin öğrettiği yanlış bilgilerin düzeltilmesinin güç olduğunu göstermektedir.



## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmada kullanılan yöntem, araştırma evreni ile örnekleme, araştırma verilerini toplamak için kullanılan araçlar, araştırma verilerinin toplanma süreci, araştırma verilerinin analiz edilmesi ve araştırmada yararlanılan istatistikî tekniklerden bahsedilmiştir.

#### **3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

İlk okuma ve ilk yazma başarısını etkileyebileceği düşüncesiyle okul öncesi eğitiminin, ilk okumayı ve ilk yazmayı öğrenebilme başarısı üzerinde etkili olup olmadığı araştırılan bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel araştırmadır. Genellikle tarama modeli, eleman sayısı fazla olan evrenlerde, evrenlerle ilgili temel bilgilere ulaşabilmek için bütün evrenden veya evrenden alınacak örneklem üzerinde yapılan bir modelidir. Bu model, izlemeyle veya kesit olarak da uygulanabilir. İzleme yoluyla yapılan taramada belli bir zamana bağlı olarak gelişimleri veya değişimleri belirlenmek istenen etken; aynı elemanlar üstünde belirli bir noktadan başlanarak uzun süreli veya aralıklı olarak gözlenebilir. Bu yaklaşım özellikle derinliğine ve genişliğine kapsamlı gözlemler yapılmak istendiğinde kullanılabilir (Karasar,1984: 83). Bu tarama modeli; varlık, olay, kurum, obje, grup ve değişik alanların ne olduğunun betimlenmesine ve açıklanmasına çalışmaktadır. Var olan olayların, önceki olaylar ve şartlarla ilişkisini göz önünde tutarak, farklı durumların etkileşimini açıklamaya çalışan araştırmalar betimleme araştırmalarıdır (Kaptan, 1998: 59).

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırma evrenini Erzurum ilindeki ilkokulların birinci sınıfları oluştururken, örneklemini ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilindeki devlete bağlı ilkokullardan kolay örnekleme tekniğiyle seçilen ilkokulların birinci sınıflarının birer şubesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama yapılacak ilkokullar belirlenirken, seçilen ilkokulların farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip

olmaları göz önünde bulundurularak; alt düzey, orta düzey ve üst düzey sosyoekonomik seviyelerden farklı ilkokullar seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan ilk okuma ölçeği ve ilk yazma ölçeği farklı ilkokullardan seçilen 116 ilkokul birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin 55'i kız öğrenciyken, 61'i erkek öğrencidir. Bununla birlikte öğrencilerin 64'ü okul öncesi eğitimi almışken, 52'si okul öncesi eğitimi almamıştır.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırma verilerini toplamak amacıyla aşağıda belirtilen araştırma ölçekleri kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu**

İlkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin okul öncesi eğitim durumlarını, cinsiyetlerini, anne ve baba eğitim durumlarını vs. belirlemeye yönelik 10 maddelik bir öğrenci bilgi formu (EK-1) hazırlanarak, bu öğrenci bilgi formu çocukların öğretmenleri ya da velileri tarafından doldurulmuştur.

#### **3.3.2. Okuma Ölçeği**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma becerilerini ölçmek için 14 ölçütün bulunduğu okuma ölçeği (EK-2) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde okullara gönderdiği öğretmen kılavuz kitabından (Erhan, 2012: 297) alınıp düzenlendi. Ölçme işlemi gerçekleştirilirken 5'li Likert ölçeği (5; çok iyi, 4; iyi, 3; orta, 2; kötü, 1; çok kötü) kullanılmış ve öğrencilerin ölçütleri ne derecede başarabildikleri belirtilmiştir.

Okuma ölçeğindeki okuma hızı ölçütü için araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma metni uygulanmış, her bir öğrencinin okuma hızı, okuma metnini okuduğu süre olarak belirlenmiştir. Sonrada ölçümlerin değerlendirilmesinde belirlenen sürelerin aritmetik ortalaması kullanılmıştır.

#### **3.3.3. Yazma Ölçeği**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma becerilerini ölçmek için 12 ölçütün bulunduğu yazma ölçeği (EK-3) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde okullara gönderdiği 1. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabından (Erhan, 2012:

298) alınıp düzenlendi. Ölçme işlemi gerçekleştirilirken 5’li Likert ölçeği (5; çok iyi, 4; iyi, 3; orta, 2; kötü, 1; çok kötü) kullanılmış ve öğrencilerin ölçütleri ne derecede başarabildikleri belirtilmiştir.

Yazma ölçeğindeki yazma hızı ölçütü için, araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden seçilen farklı 10 öğrenciye dikte metni okunarak öğrencilerin kendi yazma sürelerinde yazmaları sağlanmıştır. Daha sonra bu sürelerin aritmetik ortalaması dikte metninin yazılabilecek sabit süresi olarak onaylanmıştır. Katılımcı çocuklara dikte metni bu sabit süre içerisinde okunmuş ve çocukların yazdıkları kelime sayısı hesaplanarak 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında ilk önce 27 öğrenciye test-tekrar test yöntemi uygulanarak ölçeklerin güvenilirliği test edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında 116 öğrenciye uygulanan araştırma ölçeklerinin güvenilirliğini analiz etmek için iç tutarlılık analizlerinden bir tanesi olan Cronbach Alfa Katsayısı kullanılmıştır. Faktörler arasında tespit edilen ilişkiler bakımından ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını göstermesinde önemli olan test tekrar test yöntemi sonuçları aşağıda Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterilmektedir.

**Tablo 4: Okuma Ölçeği Test-Tekrar Test**

	Birinci Uygulama	İkinci Uygulama
Birinci Uygulama N=27	1	0,992**
İkinci Uygulama N=27	0,992**	1

\*\* işaretli olarak gösterilen pearson korelasyon katsayıları  $\alpha=0.01$  düzeyinde anlamlıdır. N= Öğrenci Sayısı

Tablo 4’te görüldüğü gibi bir hafta ara ile 27 öğrenciye uygulanan okuma ölçeği korelasyon katsayısı 0.992 olarak bulunmuştur.

**Tablo 5: Yazma Ölçeği Test-Tekrar Test**

	Birinci Uygulama	İkinci Uygulama
Birinci Uygulama N=27	1	0,986**
İkinci Uygulama N=27	0,986**	1

\*\* işaretli olarak gösterilen pearson korelasyon katsayıları  $\alpha=0.01$  düzeyinde anlamlıdır. N= Öğrenci Sayısı

Tablo 5’te görüldüğü gibi bir hafta ara ile 27 öğrenciye uygulanan yazma ölçeği korelasyon katsayısı 0.986 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ölçeğin zaman içerisindeki tutarlılığını göstermesi bakımından önemli olan test-tekrar test yöntemi 27 öğrenciye uygulanmış ve Tablo 4 ve Tablo 5’teki sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bu test, korelasyon katsayılarının 0,01 düzeyinde anlamlı ve dolayısıyla güvenilir olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayıları test puanlarının iki uygulama arasındaki zamanda fazla değişme olmadığını ve kararlılığını göstermekte olup, korelasyon katsayılarının oldukça yüksek çıkması ölçeğin güvenilir ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma ölçeklerinin Genel Alfa değerleri Okuma ölçeğinde 0,980 ve Yazma ölçeğinde 0,975 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına genel olarak baktığımızda araştırma ölçeklerinin son derece güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

#### **3.3.4. Okuma Metni**

Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma beceri ve başarılarını ölçmek amacıyla seçilen okuma metnini öğrencilerin daha önceden okumamış olmaları amaçlandı. Bu yüzden 2015-2016 eğitim öğretim yılında (bir önceki yıl) Milli Eğitim Bakanlığı’nın kurumlara gönderdiği İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabında (Temur,2015: 71) bulunan ‘Mavi Balık Akvaryumda’ isimli metnin (EK-4) bir kısmı alınmıştır. Okuma metni 52 sözcükten oluşuyor ve alfabemizdeki harflerin 26 tanesini kapsamaktadır.

#### **3.3.5. Dikte Metni**

Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma beceri ve başarılarını ölçmek amacıyla seçilen dikte metnini öğrencilerin daha önceden okumamış olmaları amaçlandı. Bu yüzden 2015-2016 eğitim öğretim yılında (bir önceki yıl) Milli Eğitim Bakanlığı’nın kurumlara gönderdiği İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabında (Temur,2015: 100) bulunan ‘Yağmur Gözlü Çocuk’ isimli metnin (EK-5) bir kısmı alınmıştır. Metin 32 sözcükten oluşuyor ve alfabemizdeki harflerin 26 tanesini kapsamaktadır.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Veri toplama araçlarını araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulayabilmek için Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kanalıyla Erzurum İl

Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulamayı yapmak için izin alındıktan sonra araştırmacı veri toplama araçlarını araştırmasının örneklemini oluşturan öğrencilere uygulamıştır. Araştırmacı çalışmasında ilk okuma becerisini ölçmeye yönelik uygulamayı kişisel olarak, ilk yazma becerisinin ölçmeye yönelik uygulamayı da sınıfta bulunan bütün öğrencilere toplu bir şekilde uygulamıştır.

Uygulama çalışmasına ilk önce okuma etkinliği ile başlanmıştır. Okuma etkinliğinde okuma metninin tamamı araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerine bireysel olarak kendi okuma hızlarında okutuldu ve okuma ölçeği kullanılarak değerlendirildi. Dikte etkinliğinde ise araştırmaya katılan her sınıfta dikte metni öğrencilere belirlenen ortalama sürede okunarak öğrencilerin metni yazmaları sağlandı ve yazma ölçeği kullanılarak değerlendirildi.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Bu çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ulaşılan veriler ikili gruplarda bağımsız örneklem t-testi, üçlü ya da daha fazla gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Üçlü ya da daha fazla gruplarda varyans analizi yapıldıktan sonra hangi gruplar arasında farklılıkların olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 Post Hoc testi kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde amaçlar ve alt problemler doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılarak bulgular elde edilmiş ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin demografik özellikleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablo 6’da belirtilmiştir.

**Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri İle İlgili Frekans ve Yüzde Tablosu**

CİNSİYET	Frekans	Yüzde (%)
Kız	55	47,4
Erkek	61	52,6
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİM</b>		
Aldı	64	55,2
Almadı	52	44,8
<b>BABA EĞİTİM DURUMU</b>		
İlkokul	46	39,7
Ortaokul	20	17,2
Lise	23	19,8
Üniversite	27	23,3
<b>ANNE EĞİTİM DURUMU</b>		
İlkokul	71	61,2
Ortaokul	8	6,9
Lise	15	12,9
Üniversite	22	19,0
<b>SOSYO-EKONOMİK DÜZEY</b>		
Alt	50	43,1
Orta	29	25,0
Üst	37	31,9

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında kız (%47,4) ve erkek (%52,6) öğrencilerin sayılarının bir birine yakın olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin %55,2'sinin okul öncesi eğitimi aldığı %44,8'inin ise okul öncesi eğitimi almadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına bakıldığında, öğrencilerin babalarının %39,7'sinin ilkökul, %17,2'sinin ortaokul, %19,8'inin lise ve %23,3'ünün de üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne eğitim durumlarına bakıldığında ise, öğrencilerin annelerinin %61,2'sinin ilkökul, %6,9'unun ortaokul, %12,9'unun lise ve %19,0'ının da üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmada uygulama yapılacak okullar belirlenirken okulların farklı sosyo-ekonomik düzeylerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu yüzden kırsaldan (alt), kenar mahalleden (orta) ve şehir merkezinden (üst) olmak üzere farklı sosyo-ekonomik düzeylerden okullar belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin %43,1'inin alt sosyo-ekonomik düzeye, %25,0'ının orta sosyo-ekonomik düzeye ve %31,9'unun ise üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okuma ölçeğine göre durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablo 7'de belirtilmektedir.

**Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Ölçeğine Göre Durumları**

Okuma Ölçeği	Okul Öncesi Eğitim Alan/Almayan	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hecelemeden okuyor.	Alan	1	1,6	6	9,4	5	7,8	14	21,9	38	59,4
	Almayan	3	5,8	10	19,2	19	36,5	16	30,8	4	7,7
Atlamadan okuyor.	Alan	0	0	3	4,7	7	10,9	8	12,5	46	71,9
	Almayan	0	0	8	15,4	15	28,8	18	34,6	11	21,2
Geri dönüşler yapmıyor.	Alan	0	0	4	6,3	6	9,4	12	18,8	42	65,6
	Almayan	1	1,9	6	11,5	23	44,2	13	25,0	9	17,3

**Tablo 7: (devamı)**

Okuma Ölçeği	Okul Öncesi Eğitim Alan/Almayan	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eklemeden okuyor.	Alan	0	0	3	4,7	5	7,8	9	14,1	47	73,4
	Almayan	1	1,9	6	11,5	19	36,5	16	30,8	10	19,2
Parmakla izlemiyor.	Alan	0	0	2	3,1	4	6,3	12	18,8	46	71,9
	Almayan	2	3,8	10	19,2	18	34,6	12	23,1	10	19,2
Anlam kaybolmuyor.	Alan	0	0	3	4,7	5	7,8	16	25,0	40	62,5
	Almayan	2	3,8	4	7,7	23	44,2	16	30,8	7	13,5
Okuma hızı	Alan	3	4,7	5	7,8	8	12,5	11	17,2	37	57,8
	Almayan	7	13,5	8	15,4	22	42,3	9	17,3	6	11,5
Doğru nefes alıyor	Alan	0	0	4	6,3	10	15,6	16	25,0	34	53,1
	Almayan	0	0	4	7,7	30	57,7	15	28,8	3	5,8
Başını gereksiz sallamıyor.	Alan	0	0	1	1,6	2	3,1	11	17,2	50	78,1
	Almayan	0	0	5	9,6	17	32,7	15	28,8	15	28,8
Kitapla mesafesini ayarlıyor.	Alan	0	0	1	1,6	3	4,7	8	12,5	52	81,3
	Almayan	1	1,9	5	9,6	18	34,6	12	23,1	16	30,8
Sesini ayarlayabiliyor.	Alan	0	0	1	1,6	5	7,8	18	28,1	40	62,5
	Almayan	0	0	3	5,8	31	59,6	7	13,5	11	21,2
Noktalama işaretlerine uyuyor.	Alan	0	0	6	9,4	8	12,5	12	18,8	38	59,4
	Almayan	1	1,9	9	17,3	25	48,1	11	21,2	6	11,5
Vurgu ve tonlamaya dikkat ediyor.	Alan	1	1,6	7	10,9	8	12,5	13	20,3	35	54,7
	Almayan	2	3,8	9	17,3	25	48,1	12	23,1	4	7,7
Okuma akıcı ve anlaşılır.	Alan	1	1,6	5	7,8	9	14,1	9	14,1	40	62,5
	Almayan	4	7,7	11	21,2	20	38,5	10	19,2	7	13,5

Araştırmaya katılan öğrencilerden hecelemeden okumada okul öncesi eğitim alanların %59,4'ü çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %7,7'si çok iyi durumdadır. Atlamadan okumada okul öncesi eğitim alanların %71,9'u çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %21,2'si çok iyi durumdadır. Geri dönüşler yapmadan okumada okulöncesi eğitim alanların %65,6'sı çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %17,3'ü çok iyi durumdadır. Eklemekten okumada okul öncesi eğitim alanların %73,4'ü çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %19,2'si çok iyi durumdadır. Parmakla izlemeden okumada okul öncesi eğitim alanların %71,9'u çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %19,2'si çok iyi durumdadır. Anlam kaybolmadan okumada okul öncesi eğitim alanların %62,5'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %13,5'i çok iyi durumdadır. Hızlı okumada okul öncesi eğitim alanların %57,8'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %11,5'i çok iyi durumdadır. Okurken doğru nefes almada okul öncesi eğitim alanların %53,1'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %5,8'i çok iyi durumdadır. Başını gereksiz yere sallamadan okumada okul öncesi eğitim alanların %78,1'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %28,8'i çok iyi durumdadır. Okurken kitapla mesafesini ayarlayabilmede okul öncesi eğitim alanların %81,3'ü çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %30,8'i çok iyi durumdadır. Okurken sesini ayarlayabilmede okul öncesi eğitim alanların %62,5'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitimi almayanların %21,2'si çok iyi durumdadır. Noktalama işaretlerine uyararak okumada okul öncesi eğitim alanların %59,4'ü çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %11,5'i çok iyi durumdadır. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumada okul öncesi eğitim alanların %54,7'si çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %7,7'si çok iyi durumdadır. Akıcı ve anlaşılır okumada okul öncesi eğitimi alanların %62,5'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %13,5'i çok iyi durumdadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yazma ölçeğine göre durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablo 8'de belirtilmektedir.

**Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Ölçeğine Göre Durumları**

Yazma Ölçeği	Okul Öncesi Eğitim Alan/Almayan	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazılar satır çizgilerinden çıkmamış.	Alan	0	0	3	4,7	8	12,5	13	20,3	40	62,5
	Almayan	0	0	5	9,6	18	34,6	19	36,5	10	19,2
Yazı düzenli.	Alan	1	1,6	3	4,7	5	7,8	20	31,3	35	54,7
	Almayan	1	1,9	6	11,5	20	38,5	19	36,5	6	11,5
Yazılar normal büyüklükte.	Alan	1	1,6	1	1,6	5	7,8	18	28,1	39	60,9
	Almayan	1	1,9	2	3,8	21	40,4	19	36,5	9	17,3
Kelimeler arasında uygun boşluk bırakılmış.	Alan	1	1,6	1	1,6	8	12,5	14	21,9	40	62,5
	Almayan	0	0	7	13,5	19	36,5	18	34,6	8	15,4
Yazı bitişik.	Alan	0	0	1	1,6	4	6,3	15	23,4	44	68,8
	Almayan	0	0	3	5,8	23	44,2	19	36,5	7	13,5
Yazı istenilen eğiklikte.	Alan	0	0	2	3,1	9	14,1	17	26,6	36	56,3
	Almayan	0	0	5	9,6	23	44,2	21	40,4	3	5,8
Yazı okunaklı.	Alan	0	0	1	1,6	9	14,1	16	25,0	38	59,4
	Almayan	0	0	6	11,5	18	34,6	21	40,4	7	13,5
Harflerin yazımı doğru.	Alan	0	0	2	3,1	8	12,5	15	23,4	39	60,9
	Almayan	0	0	6	11,5	20	38,5	22	42,3	4	7,7
Satır başı yapılmış.	Alan	4	6,3	1	1,6	9	14,1	10	15,6	40	62,5
	Almayan	1	1,9	8	15,4	22	42,3	10	19,2	11	21,2
Büyük ve küçük harfler doğru kullanılmış.	Alan	2	3,1	2	3,1	4	6,3	14	21,9	42	65,6
	Almayan	1	1,9	12	23,1	18	34,6	12	23,1	9	17,3

**Tablo 8: (devamı)**

Yazma Ölçeği	Okul Öncesi Eğitim Alan/Almayan	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazma hızı	Alan	0	0	3	4,7	6	9,4	17	26,6	38	59,4
	Almayan	2	3,8	4	7,7	23	44,2	19	36,5	4	7,7
Yazı temizliği	Alan	0	0	1	1,6	7	10,9	16	25,0	40	62,5
	Almayan	1	1,9	3	5,8	23	44,2	16	30,8	9	17,3

Araştırmaya katılan öğrencilerden satır çizgilerinden çıkmadan yazı yazmada okul öncesi eğitim alanların %62,5'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %19,2'si çok iyi durumdadır. Düzenli yazı yazmada okul öncesi eğitim alanların %54,7'si çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %11,5'i çok iyi durumdadır. Yazıların normal büyüklükte olmasında okul öncesi eğitim alanların %60,9'u çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %17,3'ü çok iyi durumdadır. Kelimeler arasında uygun boşluklar bırakarak yazı yazmada okul öncesi eğitim alanların %62,5'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %15,4'ü çok iyi durumdadır. Bitişik yazı yazmada okul öncesi eğitim alanların %68,8'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %13,5'i çok iyi durumdadır. Eğik yazı yazmada okul öncesi eğitim alanların %56,3'ü çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %5,8'i çok iyi durumdadır. Okunaklı yazı yazmada okul öncesi eğitim alanların %59,4'ü çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %13,5'i çok iyi durumdadır. Harflerin doğru yazılmasında okul öncesi eğitim alanların %60,9'u çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %7,7'si çok iyi durumdadır. Yazılarında satırbaşı yapmada okul öncesi eğitim alanların %62,5'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %21,2'si çok iyi durumdadır. Büyük ve küçük harflerin doğru kullanılmasında okul öncesi eğitim alanların %65,6'sı çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %17,3'ü çok iyi durumdadır. Hızlı yazı yazmada okul öncesi eğitim alanların %59,4'ü çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %7,7'si çok iyi durumdadır. Yazı temizliğimde okul öncesi eğitim alanların %62,5'i çok iyi durumdayken, okul öncesi eğitim almayanların %17,3'ü çok iyi durumdadır.

### Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesi

Araştırmanın hipotezleri ikili gruplar için bağımsız örneklem t-testiyle, üç veya daha fazla gruplarda da tek yönlü anova testiyle test edilmiş, sonuç tabloları aşağıda belirtilmiştir.

**Tablo 9: Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Okul Öncesi Eğitimi Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları**

Okul Öncesi Eğitim	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Aldı	64	4,42	0,80	6,882	0,000
Almadı	52	3,38	0,84		

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri 6.882 olup istatistiksel olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma başarıları ile ilgili aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalaması 4.42 iken, okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasının 3.38 olduğu görülmektedir. Sonuçta okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine göre ilk okuma başarılarının daha iyi olduğu söylenebilir.

**Tablo 10: Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Okul Öncesi Eğitimi Almayan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları**

Okul Öncesi Eğitim	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Aldı	64	4,04	0,690	6,584	0,000
Almadı	52	3,20	0,689		

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri 6.584 olup istatistiksel olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablonun

incelenmesine devam edildiğinde okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalaması 4.04 iken, okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasının 3.20 olduğu görülmektedir. Sonuçta okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine göre ilk yazma başarılarının daha iyi olduğu söylenebilir.

**Tablo 11: Öğrencilerin Cinsiyet Durumları ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kız	55	3,88	0,989	-0,795	0,428
Erkek	61	4,02	0,948		

Tablo 11 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin ilk okuma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri -.795 olup istatistiksel olarak  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin ilk okuma başarıları ile ilgili aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuçta kız ve erkek ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma başarılarının benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 12: Öğrencilerin Cinsiyet Durumları ve İlk Yazma Başarıları İle İlgili t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kız	55	3,76	0,80	1,156	0,250
Erkek	61	3,59	0,81		

Tablo 12 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri 1.156 olup istatistiksel olarak  $p>0.05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuçta kız ve erkek ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma başarılarının benzer olduğu söylenebilir.



**Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları**

Sosyo-ekonomik Düzey	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Alt	51	3,15	0,71	Gruplar Arası	62,720	31,360	79,509	0,000
Orta	29	4,34	0,68					
Üst	36	4,79	0,43					
Toplam	116	3,95	0,97	Grup İçi	44,570	0,394		
				Toplam	107,290			

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk okuma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 79.509 olup istatistiksel olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk okuma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 14'te belirtilmiştir.

**Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları**

Sosyo-Ekonomik Düzey		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) Alt	Orta (2)	1,197*	0,160	0,000
	Üst (3)	1,642*	0,122	0,000
(2) Orta	Alt (1)	1,197*	0,160	0,000
	Üst (3)	0,445*	0,144	0,010
(3) Üst	Alt (1)	1,642*	0,122	0,000
	Orta (2)	0,445*	0,144	0,010

\*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 14 incelendiğinde farklılıklar, alt sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzey arasında ( $p=0,00$ ), orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ( $p=0,01$ ) ve alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ( $p=0,00$ ) istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde, sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları**

Sosyo-ekonomik Düzey	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Alt	51	3,13	0,764	Gruplar Arası	31,83	15,914	41,78	0,000
Orta	29	3,76	0,276					
Yüksek	36	4,35	0,578	Grup İçi	43,03	,381		
Toplam	116	3,66	0,807	Toplam	74,86			

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 41.78 olup istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 16'da belirtilmiştir.

**Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları**

Sosyo-ekonomik Düzey		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) Alt	Orta (2)	0,633*	0,118	0,000
	Üst (3)	1,22*	0,143	0,000
(2) Orta	Alt (1)	0,633*	0,118	0,000
	Üst (3)	0,587*	0,109	0,000
(3) Üst	Alt (1)	1,22*	0,144	0,000
	Orta (2)	0,587*	0,109	0,000

\*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde farklılıklar, alt sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzey arasında ( $p=0,00$ ), orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ( $p=0,00$ ) ve alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ( $p=0,00$ ) istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde, sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları**

Baba Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	46	3,39	0,92	Gruplar Arası	39,834	13,278	22,046	0,000
Ortaokul	20	3,60	0,91					
Lise	23	4,44	0,59	Grup İçi	67,456	0,602		
Üniversite	27	4,76	0,47					
Toplam	116	3,95	0,97					

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ve ilk okuma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 22.046 olup istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ilk okuma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi baba eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 18'de belirtilmiştir.

**Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları**

Baba Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,211	0,246	0,952
	Lise (3)	1,045*	0,183	0,000
	Üniversite (4)	1,366*	0,163	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,211	0,246	0,952
	Lise (3)	0,834*	0,239	0,009
	Üniversite (4)	1,156*	0,224	0,000
(3) Lise	İlkokul (1)	1,045*	0,183	0,000
	Ortaokul (2)	0,834*	0,239	0,009
	Üniversite (4)	0,321	0,152	0,218
(4) Üniversite	İlkokul (1)	1,366*	0,163	0,000
	Ortaokul (2)	1,156*	0,224	0,000
	Lise (3)	0,321	0,152	0,218

\*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 18 incelendiğinde farklılıklar, baba eğitim düzeyi ilkokul olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ( $p=0.00$ ), baba eğitim düzeyi ilkokul olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ( $p=0.00$ ), baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ( $p=0.00$ ) ve baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ( $p=0.00$ ) istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde, baba eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile İlgili Anova Testi Sonuçları**

Baba Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	46	3,34	0,69	Gruplar Arası	19,535	6,512	13,182	0,000
Ortaokul	20	3,27	0,96					
Lise	23	3,97	0,55					
Üniversite	27	4,26	0,61	Grup İçi	55,326	0,494		
Toplam	116	3,67	0,81					

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ve ilk yazma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 13.182 olup istatistiksel olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi baba eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 20'de belirtilmiştir.

**Tablo 20: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları**

Baba Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,072	0,238	1,000
	Lise (3)	0,632*	0,153	0,001
	Üniversite (4)	0,914*	0,155	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,072	0,238	1,000
	Lise (3)	0,704*	0,243	0,042
	Üniversite (4)	0,985*	0,244	0,002
(3) Lise	İlkokul (1)	0,632*	0,153	0,001
	Ortaokul (2)	0,704*	0,243	0,042
	Üniversite (4)	0,286	0,163	0,438
(4) Üniversite	İlkokul (1)	0,914*	0,155	0,000
	Ortaokul (2)	0,985*	0,244	0,002
	Lise (3)	0,282	0,163	0,438

\*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 20 incelendiğinde farklılıklar, baba eğitim düzeyi ilkokul olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ( $p=0.00$ ), baba eğitim düzeyi ilkokul olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ( $p=0.00$ ), baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ( $p=0.04$ ) ve baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ( $p=0.00$ ) istatistiksel olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde, baba eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları**

Anne Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	71	3,50	0,90	Gruplar Arası	42,397	14,132	24,391	0,000
Ortaokul	8	4,04	0,77					
Lise	15	4,70	0,52	Grup İçi	64,893	0,579		
Üniversite	22	4,89	0,17					
Toplam	116	3,95	0,97					

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ve ilk okuma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 24.391 olup istatistiksel olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ilk okuma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi anne eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 22'de belirtilmiştir.

**Tablo 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları**

Anne Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,538	0,293	0,463
	Lise (3)	1,207*	0,172	0,000
	Üniversite (4)	1,388*	0,113	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,538	0,293	0,463
	Lise (3)	0,669	0,304	0,271
	Üniversite (4)	0,851	0,275	0,096

**Tablo 22: (devamı)**

Anne Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(3) Lise	İlkokul (1)	1,207*	0,172	0,000
	Ortaokul (2)	0,669	0,304	0,271
	Üniversite (4)	0,182	0,140	0,764
(4) Üniversite	İlkokul (1)	1,388*	0,113	0,000
	Ortaokul (2)	0,851	0,275	0,96
	Lise (3)	0,182	0,140	0,764

\*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 22 incelendiğinde farklılıklar, anne eğitim düzeyi ilkokul olanlarla anne eğitim düzeyi lise olanlar arasında ( $p=0.00$ ) ve anne eğitim düzeyi ilkokul olanlarla anne eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ( $p=0.00$ ) istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde, anne eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları İle İlgili Anova Testi Sonuçları**

Anne Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	71	3,31	0,74	Gruplar Arası	24,667	8,222	18,347	0,000
Ortaokul	8	3,97	0,74					
Lise	15	4,18	0,52	Grup İçi	50,193	0,448		
Üniversite	22	4,37	0,42					
Toplam	116	3,67	0,81					

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ve ilk yazma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 18.347 olup istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarında fark olduğunu

göstermektedir. Farkın hangi anne eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 24'te belirtilmiştir.

**Tablo 24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları**

Anne Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,660	0,277	0,227
	Lise (3)	0,869*	0,161	0,000
	Üniversite (4)	1,063*	0,126	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,660	0,277	0,227
	Lise (3)	0,209	0,295	0,983
	Üniversite (4)	0,402	0,278	0,701
(3) Lise	İlkokul (1)	0,869*	0,161	0,000
	Ortaokul (2)	0,209	0,295	0,983
	Üniversite (4)	0,193	0,162	0,813
(4) Üniversite	İlkokul (1)	1,063*	0,126	0,000
	Ortaokul (2)	0,402	0,278	0,701
	Lise (3)	0,193	0,162	0,813

\*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 24 incelendiğinde farklılıklar, anne eğitim düzeyi ilkokul olanlarla anne eğitim düzeyi lise olanlar arasında ( $p=0.00$ ) ve anne eğitim düzeyi ilkokul olanlarla anne eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ( $p=0.00$ ) istatistiksel olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde, anne eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.



## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

#### **5.1. SONUÇLAR**

Okul öncesi eğitiminin ilk okuma ve yazma başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada toplanan verilerin analizleriyle elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- İlk okumada, okul öncesi eğitimi alan ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ilk okumada daha başarılıdır.
- İlk yazmada, okul öncesi eğitimi alan ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ilk yazmada daha başarılıdır.
- Erkek öğrencilerin ilk okuma başarısıyla kız öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.
- Erkek öğrencilerin ilk yazma başarısıyla kız öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri öğrencilerin ilk okuma başarılarını etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre ilk okumada daha başarılıdırlar.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrencilerin ilk yazma başarılarını etkilemektedir. sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre ilk yazmada daha başarılıdırlar.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleriyle ilk okuma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk okuma başarıları da yükselmektedir.

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleriyle ilk yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk okuma başarıları da yükselmektedir.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleriyle ilk okuma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk okuma başarıları da yükselmektedir.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleriyle ilk yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır, anne eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk yazma başarıları da yükselmektedir.

## 5.2. TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimi alan ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Erkan ve Kırca (2010) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Çelenk (2008) de yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin okulöncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladıkları ve okulöncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan (2006) ise yapmış olduğu çalışmasında, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilere göre okula daha donanımlı geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, erkek öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarıyla kız öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

Yoleri ve Tanış (2014) yapmış olduğu çalışmasında, elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin, okula uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Erkan (2011) yaptığı çalışmada cinsiyetin okula hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Tatal (2015) yaptığı araştırmasında, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında

anlamli bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erkan ve Kırca (2010) ise yapmış oldukları çalışmalarında, cinsiyetin okula hazırlık becerileri üzerinde anlamli bir farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Tüm bunlar araştırmanın bu sonuçlarının benzer diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşüğünü göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne veya baba eğitim düzeyleriyle ilk okuma veya ilk yazma başarıları arasında anlamli farklılıklar bulunmuştur, öğrencilerin anne veya baba eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk okuma veya ilk yazma başarıları da yükselmektedir.

Damarlı Oçak (2007) ortaya koyduğu çalışmasında, annenin veya babanın eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma ve yazma başarısında farklılığa yol açtığını gözlemlemiştir. Buna göre; annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler, annesi okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıyken, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ilk okuma ve yazmada babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Erkan (2011) yaptığı çalışmasında anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamli bir fark yarattığını fakat baba öğrenim düzeyinin okula hazır bulunuşluk üzerinde anlamli bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu, Damarlı Oçak (2007)'in araştırma sonucuyla aynı doğrultuda değilken, Erkan (2011)'in ortaya koyduğu sonuçla aynı doğrultuda değildir. Burada araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi öğrenci özelliklerinden, çocukların yaşadıkları sosyo-ekonomik çevreden, anne ve babaların tutumlarından vs. kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir.

### **5.3. ÖNERİLER**

#### **Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler;**

Yapılan çalışmada, ilk okuma ve yazma dersinde okul öncesi eğitimi alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum aslında okul öncesi eğitimin önemini de ortaya koymaktadır. Bu yüzden her çocuk ilkokula başlamadan önce mutlaka okul öncesi eğitimi almalıdır.

Ülkemizde çocukların okul öncesi eğitimi alamamasının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebeplerden biride okul öncesi dönemde çocukların eğitim masraflarının fazla olması nedeniyle özellikle kırsal kesimde ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu sosyal

çevrelerde, ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermemesidir. Bu durumun önüne geçebilmek için okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak değil de zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmelidir. Aslında Okul öncesi dönem (0-6 yaş), çocuğun gelişim hızının yüksek olduğu, kişiliğinin ve karakterinin şekillendiği son derece önemli bir dönem olduğu için üzerinde hassasiyetle durulması gerekir. Nitekim okul öncesi eğitim öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarını etkilemektedir. İlk okuma ve yazmanın ise aslında diğer tüm derslerin temelini oluşturduğu göz önünde bulundurulursa okul öncesi eğitimi, öğrencilerin hayatları boyunca akademik ve sosyal başarılarını da etkileyebilir. Bütün bunlar göz önünde bulundurularak ve okul öncesi eğitimin önemine binaen, çocukların ilkokula başlamadan hemen önce en az bir yıl okul öncesi eğitim alması zorunlu olmalıdır.

#### **Yeni yapılacak araştırmalar için öneriler;**

- Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin diğer derslerdeki (matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri vs.) başarılarına etkisi araştırılabilir.
- Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına etkisi farklı sınıf düzeylerinde ele alınarak araştırılabilir.
- Okul öncesi eğitimin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerine olan etkisi öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilebilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2010). **Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Adagideli, F. H. & Ader, E. (2014). **Okul Öncesi Dönemde Üstbiliş ve Öz düzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler**. G. Sakız. **Öz düzenleme: öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler**, 130-154.
- Akçay, C. (2006). **Türk Eğitim Sistemi**. Anı Yayıncılık.
- Aksu-Koç, A., Bekman, S., & Taylan, E. E. (2004). **Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması**. Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı, 19(12), 2006
- Akyol, Hayati (2005). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Akyüz, Y. (1996). **Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi**. Milli Eğitim Dergisi, (132).
- Arslan D, (2008). **Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı**
- Arslan, M. (2005). **Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu**. Millî Eğitim Dergisi, 167.
- Aydın, A. (1999). **Gelişim ve Öğrenme psikolojisi**. Ankara. Ani Yay.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). **Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma-Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Aydoğan, Y. (2012). **Problem Çözme ve Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi**. Ankara: Özgünek.
- Aytaç, K. (1998). **Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar**. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No: 58.
- Başal, H. A. (2005). **Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bay, Y. (2008). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)**. Yayımlanmamış Doktora tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bay Yalçın (2010). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi**. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 164-181, 2010. (www.keg.aku.edu.tr)
- Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). **Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma-Yazma Becerilerine Etkisi**. The Effect of the Program of Readiness Education on the Skills on Reading-Writing Skills. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(3), 08-22 [Temmuz 2014].
- Beers, C. S. Beers J. W. ve Smith, J. O. (2010). **A Principal's Guide To Literacy Instruction**. New York: Guilford Publications.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). **The Effect of Pre-Primary Education On Primary School Performance**. Journal of public Economics, 93(1-2), 219-234.
- Binbaşoğlu, C. (1999). **İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi**. Eğitim ve Bilim, 24(114).
- Binbaşoğlu, C. (2004). **İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bulut, F. (1998). **İlk okuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Türkiye.
- Cemaloğlu, N. (2000). **İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve K. Yıldırım (2005). **İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Nobel Yayıncılık, Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara.
- Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R. E., Smith, D., & Laurenzano, M. (2010). **Effective Early Childhood Education Programmes: A Systematic Review**.
- Chen, W. P. (2007). **Exploration of the Teaching of Intensive Reading Focusing on Improving Students**. US-China Foreign Language, 5(11), 46-52.
- Çakır, T. (1999). **Cumhuriyet'in Yetmiş Beşinci Yılında Türk Milli Eğitiminde İlköğretim**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelenk, S. (1999) **İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Artım Yayınları. Ankara.
- Çelenk, S. (2003). **Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(24).
- Çelenk, S. (2006). **Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**. Morpa Kültür Yayınları.
- Çelenk, S. (2007a). **İlk Okuma-Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Çelenk, S. (2007b). **Çağdaş Öğretim Yaklaşımlarının Işığında İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**. İlköğretimde Alan Öğretimi, 13-41.
- Çelenk, S. (2008). **İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 83.
- Çelik, M. & Gündoğdu, K. (2007). **Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi**. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16).
- Çınar, İ. (2004). **Kuram ve Uygulamalarıyla İlk Okuma-Yazma Öğretimi**. Malatya: Öz Serhat Yayınları
- Damarlı Oçak, S. (2007). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki**. Unpublished Master Thesis). İstanbul: Marmara University.
- Demirel, Ö. (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dereli, E. (2012). **Okulöncesi Öğretmenleri ile İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Süreci ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi**. Akademik Bakış Dergisi, 30, 1-20.
- Dirim, A. (2004). **Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi**. İstanbul: Esin Yayınevi, 1.
- Dirim, A. (2004). **Okul Öncesi Eğitimi**. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Ege, P. (2011). **Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi**. (Ed. S. S. Topbaş). Dil ve Kavram Gelişimi içinde (171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Erhan, G. (2012). **İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı**. Ankara: Kartopu Yayıncılık.
- Erkan, S. (2011). **Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi A Study On The School Readiness Of First Graders From Different Socio-Economic Levels**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40: 186-197 [2011].
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). **Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38).
- Eurydice, E. A. C. E. A. (2012). **Key data on education in Europe 2012**. Brussels: Eurydice.
- Ferah, A. (2005). **Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma-Yazma**. MEB yayınevi
- Ferah, A. (2007). **Türkçe İlk Okuma-Yazmayı Öğrenme: Türkçe okuyup yazmak için**. Nobel Yayın Dağıtım.
- Goodman, A., & Sianesi, B. (2005). **Early Education And Children's Outcomes: How Long Do The Impacts Last?** Fiscal Studies, 26(4), 513-548.
- Gray, W. S. (1975). **Okuma ve Yazma Öğretimi**. Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. Ankara: MEB Yayınları
- Güleryüz, H. (1991). **Programlanmış İlk okuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı**. Semih Yayınları, Ankara.
- Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, Firdevs, (1997). **Okuma-Yazma Öğretimi, and Beyin Teknolojisi**. "Ocak Yayınları."
- Haktanır, G. (2005). **Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar**. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 6(62)
- Harris, J. A. & Sipay, R. E. (1986). **Okuma ve Öğrenmeye Hazır Oluş**. İ. Özçelik (Çev). Çağdaş Eğitim, 117, 22-24.



- Hatch, J. A. (2012). **From Theory To Curriculum: Developmental Theory and Its Relationship To Curriculum and Instruction In Early Childhood Education.** File, Mueller u Basler (cords.), Curriculum in Early Childhood Education, Nueva York y Londres: Routledge, 42-53.
- İşmen Gazioğlu, A. E. (2012). **Hayatın ilk çeyreği (0-18 yaş gelişimi).** TC aile ve sosyal politikalar bakanlığı aile eğitim programı, 2. Baskı İstanbul.
- Johnson, A. P. (2008). **Teaching Reading and Writing: A guidebook for tutoring and remediating students.** R&L Education.
- Kandır, A. Aral, N. & Can Y. M. (2002). **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı.** İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (1971). **Anaokulları Örgütü: Öğretmen Kitapları.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri.** Tekışık Matbaası.
- Karaçay, B. (2011). **Okuyan Beyin.** Bilim ve Teknik, 256, 20-27
- Karakelle, S. (1998). **İlk Okuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler.** Doktora Tezi.
- Karasar, N. (1984). **Bilimsel Araştırma Metodu.** Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık, 19.
- Kavcar, C. V. OĞUZKAN, F. & SEVER, S. (1995). **Türkçe Öğretimi** Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. & Sever, S. (1997). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.** Engin Yayınevi, Ankara.
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, S. B. (2005). **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi.** Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Komasyon, (1993). **14. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitimi Komisyonu Raporu.** YA-PA yayınevi a.ş. İstanbul.
- Kuru Turaşlı, N. (2011). **Okul Öncesi Çocuk ve Benlik Algısı.** Okul öncesi çocuk ve. içinde,45-56.

- Maarif Vekâleti. (1924). **İlk Mekteplerin Müfredat Programı**, İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1340
- Mazzei, S. L. (2012). **The Relationship Between Preschool Attendance and Academic Achievement: A study of 2008 graduates** (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Mcafee, O. & Leong, D. J. (2012). **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Desteklenmesi**. Çev: Ekinci, B.) Ankara: Nobel Yayıncılık.(Özgün çalışma, 2011).
- MEB **Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim** (<http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>)
- MEB Okul Öncesi Genel Müdürlüğü (2006). **36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı**. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- MEB (1936). **İlkokul Programı**. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB (1948) **İlkokul Programı** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- MEB (1969) **İlkokul Programı** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- MEB (1982) **Türkçe Temel Eğitim Programı** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- MEB (1986) **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- MEB (2005) **İlköğretim Türkçe Programı**. Ankara.
- MEB ( 2011) **Gelişim Alanları**. 761CBG052 Ankara
- MEB.(2013). **Okul Öncesi Eğitimi Programı**. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). **Okul Öncesi Eğitim Programı** (36-72 Aylık Çocuklar İçin).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu** (1-5. Sınıflar).
- Nas, R. (1999). **Öğretmen Yetiştirmek**. Öğretmen Dünyası Dergisi, (229).

- Oktay, A. (1983). **Okul Olgunluğu**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Oktay, A. "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim". İnönü Ün. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiriler. Mayıs 1989.
- Oktay, A. (1991). **Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme**. 7. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Eskişehir.
- Oktay, A. (1999). **Yasamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. Magical Years of Life: Preschool Period** Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Oktay, A. (2003). **Türkiye'de Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi**.
- Oktay, A. (2010). **Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi**. İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları, 1.
- Oktay, A. & Grupları, A. (2007). **Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi**. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi,1.
- Oktay, A. & Polat Unutkan, Ö. (2006). **İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış**.
- Oymak, R. (2008) "Dilbilim ve Dil Öğretimi." **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle İlk Okuma ve Yazma Öğretimi** (2008): 3-15.
- Öz, E. (2009). **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi** (Yüksek Lisans Tezi).
- Özgür, N. (1956). **Bugünün Anaokulları**: Öğretmen kitapları. Ankara: Maarif Basımevi.
- Öztürk, A. (2005). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri**. Nobel Yayın Dağıtım.
- Paris, S.G. ve McNaughton, S. (2010). **Social and Cultural Influences on Children's Motivation For Reading**. D. Wyse, R. Andrews and J. Hoffman (Eds.), The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching içinde (s. 11-21). USA, Oxon; Routledge.
- Pehlivan, D. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda**

**Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). **The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is not Aligned With The Evidence Base, and What We Need to Know.** Psychological Science in the Public Interest, 10(2), 49-88.

Polat, Ö. (2011). **Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Razon, N. (2007). Okuma, Okuma Bozuklukları ve Nedenleri. **İlköğretimde Alan Öğretimi**, 65-85.

Ruşen, Mustafa. (1995) **Hızlı Okuma.** Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul

Sacks, L. & Ruzzi, B. B. (2005). **Early Childhood Education: Lessons From The States And Abroad.** new commission on the skills of the American workforce. National Center on Education and the Economy.

Sözlük, (2005).**Türkçe.** "Ankara: TDK Yayınları." 93.

Taşçı, N. (2016). **Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Başarısına Etkisi (Yozgat İli Akdağmadeni İlçesi Örneği).** Yüksek lisans tezi

Tekiner, Ö. (1997). **Okulöncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar.** Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (30–31 Mayıs 1996, Ankara). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Temur, Özlem Doğan (2015). **İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı (üçüncü Kitap).** Ankara: Yıldırım yayınları

Tok, Ş. (2001). **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi.** Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26(26), 257-276.

Toker, T. (2006). **İlk Okuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: HÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tortop, R. (2003). **Uygulamalı Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Kılavuzu.** İzmir: Top Yayıncılık.

- Tutal, Ö. (2015). **İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi** (Master's thesis).
- Türkoğlu, A. (1998). **Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle**. Adana: Baki Yayınevi.
- Ural, M. (1986). **Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi**. 4. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri
- Ülkü, Ü. B. (2007). **Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünalın, Ş. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Nobel.
- Ünüvar, P. & Çelik, K. (1999). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Üstünoğlu, Ü. (1987). **Okulöncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemi ile Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli**. Anadolu Üniversitesi.
- Vural, S. (2007). **Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi**. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yavuzer, H. (2012). **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılar, Ö. (2015). **İlk Okuma Yazma Öğretimi** Pegem A Yayınları
- Yılmaz, Nahide. (1991). **Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı**. Ya-Pa,
- Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). **İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi**. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 130-141.
- Zembat, R. Nitelik, O. Ö. E. Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**. İstanbul: Morpa Yayınları.

## EKLER

Ek-1: Öğrenci Bilgi Formu.

### ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

<b>Adı ve soyadı</b>	
<b>Okulu ve sınıfı</b>	
<b>Cinsiyet</b>	<b>Kız</b> <input type="checkbox"/> <b>Erkek</b> <input type="checkbox"/>
<b>Okul öncesi eğitim durumu</b>	<b>Aldı</b> <input type="checkbox"/> <b>Almadı</b> <input type="checkbox"/>
<b>Baba eğitim durumu</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>İlkokul Orta okul Lise Üniversite</b>
<b>Anne eğitim durumu</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <b>İlkokul Orta okul Lise Üniversite</b>
<b>Toplam kardeş sayısı</b>	
<b>Okula giden kardeş sayısı</b>	
<b>Ödevlerine yardımcı olan kimse var mı? Varsa kim?</b>	
<b>Öğrenci hakkındaki görüşlerinizi; ders dinleme durumu, sınıfa uyum, ilgi, motivasyon vb. göz önünde bulundurarak belirtiniz.</b>	

**Ek-2: Okuma Ölçeği.**

**OKUMA ÖLÇEĞİ**

**Adı Soyadı:**

**Okulu ve Sınıfı:**

Ölçütler		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
		1	2	3	4	5
1.	Hecelemeden okuyor.					
2.	Atlamadan okuyor.					
3.	Geri dönüşler yapmıyor.					
4.	Eklemeden okuyor.					
5.	Parmakla izlemiyor.					
6.	Anlam kaybolmuyor.					
7.	Okuma hızı					
8.	Doğru nefes alıyor.					
9.	Başını gereksiz sallamıyor.					
10.	Kitapla mesafesini ayarlıyor.					
11.	Sesini ayarlayabiliyor.					
12.	Noktalama işaretlerine uyuyor.					
13.	Vurgu ve tonlamaya dikkat ediyor.					
14.	Okuma akıcı ve anlaşılır.					
Toplam						

**Ek-3: Yazma Ölçeği.**

**YAZMA ÖLÇEĞİ**

**Adı ve Soyadı:**

**Okulu ve Sınıfı:**

Ölçütler		Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
		1	2	3	4	5
1.	Yazılar, satır çizgilerinden çıkmamış.					
2.	Yazı, düzenli.					
3.	Yazılar, normal büyüklükte.					
4.	Kelimeler arasında uygun boşluk bırakılmış.					
5.	Yazı, bitişik.					
6.	Yazı, istenilen eğiklikte.					
7.	Yazı, okunaklı.					
8.	Harflerin yazımı doğru.					
9.	Satır başı yapılmış.					
10.	Büyük ve küçük harfler doğru kullanılmış.					
11.	Yazma Hızı					
12.	Yazı temizliği					
<b>Toplam</b>						



#### Ek-4:Okuma Metni

### MAVİ BALIK AKVARYUMDA

Güneşli bir yaz sabahıydı. Kuyudan çocuk sesleri duyuluyordu. Çocuklar ellerindeki oltalarla balık avlıyorlardı. Mavi balık Sevinçle onların bulunduğu yere doğru yüzdü.

Mavi Balık oltanın ucuna kadar geldi. Yemi ısırır ısırılmaz korkunç bir acı duydu. Sonrada çocukların su dolu kovasına girdi.

Çocuklar sevinçle evlerine döndüler. Mavi Balık'ı akvaryumun içine koydular.

## Ek-5: Dikte Metni

### YAĞMUR GÖZLÜ ÇOCUK

Bir zamanlar yüreği sevgi dolu bir çocuk vardı. Annesi ile birlikte küçük bir kulübede yaşardı. İnsanı, doğayı, hayvanları çok severdi. Hiçbir canlıya zarar vermezdi. Ona Yağmur Gözlü Çocuk derlerdi.

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **Alaaddin TEHCİ**

1988 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kahramanmaraş'ta tamamladı. Lisans eğitimine Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde başladı ve 2012 yılında bu bölümden mezun oldu. 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf öğretmeni olarak Erzurum'a atandı. İlk görev yeri olan Erzurum'da dört yıl çalıştı. Halen Kahramanmaraş'ta sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.



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

**Sayı :** 36648235/605.01/8158730  
**Konu:** Uygulama ve Araştırma İzni

02.06.2017

**VALİLİK MAKAMINA**

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 26/05 /2017 tarihli ve 1700153460 sayılı yazısı.  
b) Bayburt Üniversitesi'nin 30/05 /2017 tarihli ve 1517 sayılı yazısı.

İlgi (a,b) yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrah ÇELİK'in, "*Sosyal Bilgiler Dersinde Kariyer Bilinci Geliştirme ve Girişimcilik Kazanımları Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*" ile Bayburt Üniversitesi Enstitüsü Sınıf Eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisi 152104009 numaralı Alaaddin TELİCT'ın "*Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma ve Yazma Başarısına Etkisi*", konulu çalışmalarını için ekli listelerde ilimize bağlı okullarda Uygulama ve Araştırma izni talebinde bulunulmuş olup, yapılan anket çalışmalarının birer örneğinin, Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde*", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

**Turan BAĞAÇLI**  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

**OLUR.**



**Ercan YILDIZ**

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: İlgi Yazı ve Ekleri (24 Sayfa)