

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ETKİLEŞİMLİ MATERYAL DESTEKLİ  
ÖĞRETİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ**

**ERDEM YILDIZ  
12734101**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL**

**İSTANBUL  
2015**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ETKİLEŞİMLİ MATERYAL DESTEKLİ  
ÖĞRETİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ**

**ERDEM YILDIZ  
12734101**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL**

**İSTANBUL  
2015, HAZİRAN**

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ETKİLEŞİMLİ MATERYAL DESTEKLİ  
ÖĞRETİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ

ERDEM YILDIZ  
12734101

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 22/06/2015  
Tezin Savunulduğu Tarih: 26/06/2015

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad  
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ayşın GÜROL

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ  
Doç. Dr. Hasan ÜNAL

İmza


İSTANBUL  
HAZİRAN  
2015

ÖZ

**İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR  
DESTEKLİ EĞİTİMİN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA BECERİLERİNE  
ETKİSİ**

**YILDIZ, Erdem  
Haziran, 2015**

İlk okuma ve yazma bireyin akademik geleceği ve gelecekteki hayatının şekillenmesi üzerinde çok önemli bir yere sahiptir. İlk okuma yazma becerilerini tam olarak kazanmamış bir bireyin ileriki yaşantısında sorunlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Bu araştırma etkileşimli materyal destekli öğretimin ilk okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesi Yıldıztepe İlkokulu'nda okumakta olan 29'u deney ve 29'u kontrol grubu olmak üzere, toplam 58 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada gerçek deneme modellerinden “sontest kontrol grublu” model kullanılmıştır. Deney grubunda dersler etkileşimli materyal destekli öğretimle işlenirken, kontrol grubunda dersler öğretmen merkezli yöntem ile işlenmiştir. Araştırma sonunda gerekli verilerin toplanması amacıyla Obalar (2009)'ın geliştirdiği okuma ve dikte becerisi ölçekleri ve araştırmacı tarafından seçilen okuma hızını ölçme metni kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubunun dakikada ortalama 43,75 kelime, deney grubunun ise dakikada ortalama 61,03 kelime okuduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkılarak yapılan testler de deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Buna göre etkileşimli materyal destekli öğretim öğrencilerin okuma hızları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar ise şu şekildedir: Etkileşimli materyal destekli öğretim öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi açısından olumlu bir etkiye sahiptir, ancak öğrencilerin dikte becerilerinin gelişimi açısından herhangi bir etkiye sahip değildir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileşimli materyal destekli öğretim, ilk okuma-yazma eğitimi.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECTS OF INTERACTIVE MATERIAL ASSISTED INSTRUCTION ON INITIAL LITERACY SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS**

**YILDIZ, Erdem**

**June, 2015**

Literacy has a vital importance on shaping individual's academical future and life at future. It is inevitable that the individual who hasn't literacy skills has some problems in his/her forward life. It is aimed in this research to identify the effects of the interactive material assisted instruction on initial literacy skills of primary school first grade students. The working group is composed of 58 students who are studying at Yıldıztepe Primary School in 2013-2014 academic years. 29 of this working group belong to experimental group and the other 29 belong to control group. This research was formed as last test control group of real experimental method. While courses were taught by interactive material assisted instruction in the experimental group, the courses in the control group were taught by the teacher based method. Reading skill scale, dictation skill scale which were developed by Obalar in 2009 and reading speed paragraph which was selected by researcher were used to gather data for the study. According to the research, the control group reached 43,75 word average and the experimental group reached 61,03 word average in a minute. According to these datas, there is a remarkable difference in favor of experimental group in terms of the speed of loudly reading. Interactive material assisted instruction has a positive effect to improve the primary school first grade students' speed of loudly reading. The other results of this research are as follows: Interactive material assisted instruction has a positive effect to improve the primary school first grade students' reading skills, but interactive material assisted instruction hasn't any effect to improve the primary school first grade students' dictation skills.

**Keywords:** Interactive material assisted instruction, literacy teaching.

## ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında teknolojinin insan hayatındaki yeri yadsınamaz. Toplumların gerek kültürel gerekse ekonomik olarak değişmelerinde ve gelişmelerinde teknoloji önemli bir role sahiptir. Çağımızda nasıl böyle bir öneme sahipse, şüphesiz ki geleceğin dünyasının şekillenmesinde de teknoloji önemli bir role sahip olacaktır. Birçok alanda olduğu gibi teknolojinin sınıf ortamında kullanımıyla ilgili de çalışmalar yürütülmektedir. Ülkemizde de son yıllarda “Fatih Projesi” ile teknolojinin okul ortamlarında yaygınlaştırılmasıyla ilgili adımlar atılmaktadır. Teknoloji denildiği zaman ilk akla gelen şey de şüphesiz ki bilgisayarlardır. Bu çalışmada da bilgisayar teknolojisinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli görüş ve önerileriyle bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Aysun Gürol’a, okulumdaki deneysel çalışmamı gerçekleştirmemde bana yardımcı olan meslektaşım Ayla Özgürcan’a, çalışmaya katılan tüm öğrencilere ve desteğini benden esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

**İstanbul; Haziran, 2015**

**Erdem YILDIZ**

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar</b> .....	<b>viii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>ix</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	1
1.3. Önem .....	1
1.4. Sayıtlar .....	2
1.5. Sınırlılıklar.....	2
<b>2. ETKİLEŞİMLİ MATERYAL DESTEKLİ ÖĞRETİM</b> .....	<b>3</b>
2.1. Etkileşimli Materyallerin Öğretim Ortamına Entegrasyonu .....	4
2.2. Öğretimde Etkileşimli Materyal Kullanmanın Yararları.....	8
2.3. Etkileşimli Materyal Destekli Öğretimde Öğretmenin Rolü.....	10
2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Etkileşimli Materyal Kullanımı .....	11
2.4.1. Etkileşimli CD' ler .....	12
2.4.2. Animasyonlar .....	12
2.4.3. PowerPoint ve Diğer Ofis Uygulamaları.....	13
2.4.4. İnternet ve Web .....	14
<b>3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ</b> .....	<b>16</b>
3.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir? .....	16
3.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları .....	16
3.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi .....	18
3.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri .....	20
3.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri .....	21
3.5.1. Bireşimsel (Sentezci) Yöntemler.....	21
3.5.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği.....	22
3.5.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği .....	22
3.5.1.3. Hece Tekniği .....	23
3.5.2. Çözümsel (Analizci) Yöntemler.....	24
3.5.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği .....	24
3.5.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği.....	25
3.5.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği .....	26
3.5.3. Karma (Eklektik) Yöntem .....	27

3.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	27
3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri .....	28
3.6.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	30
3.6.3. Bitişik Eğik Yazı .....	30
3.6.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	32
3.6.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	33
3.6.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	34
3.6.4.3. Metin Oluşturma.....	37
3.6.4.4. Okuryazarlığa Ulaşma.....	37
3.7. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi .....	37
3.7.1. Cumhuriyete Kadar Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri.....	37
3.7.2. Cumhuriyet Döneminde Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri.....	38
<b>4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>40</b>
4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar .....	40
4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	51
<b>5. YÖNTEM.....</b>	<b>54</b>
5.1. Araştırmanın Modeli .....	54
5.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	54
5.3. Verilerin Toplanması.....	56
5.3.1. Veri Toplama Araçları.....	56
5.3.1.1. İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu.....	57
5.3.1.2. Görsel Okuma Ölçeği.....	57
5.3.1.3. Çizgi Çalışması Ölçeği.....	57
5.3.1.4. Dikte Becerisi Ölçeği .....	58
5.3.1.5. Okuma Becerisi Ölçeği .....	58
5.3.1.6. Okuma Hızını Ölçme Metni .....	58
5.3.2. Deneysel Çalışma Aşamaları.....	59
5.4. Verilerin Analizi.....	64
<b>6. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>65</b>
6.1. Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	65
6.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	67
6.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	67
<b>7. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>69</b>
7.1. Sonuçlar.....	69
7.2. Öneriler.....	71
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>73</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>83</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>103</b>

## TABLÖLAR

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1:</b> Yeni Öğrenme Ortamları ve Geleneksel Öğrenme Ortamları .....	10
<b>Tablo 2:</b> Ses/Harf Grupları .....	35
<b>Tablo 3:</b> Demografik Bilgiler .....	55
<b>Tablo 4:</b> Alt problemlerin tespit edileceği ölçme araçları .....	59
<b>Tablo 5:</b> Ölçeklerin uygulama zamanları .....	62
<b>Tablo 6:</b> Deney ve Kontrol Grupları Çalışma Planı .....	63
<b>Tablo 7:</b> Öğrencilerin Okuma Becerileri Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	65
<b>Tablo 8:</b> Gruplara Göre Öğrencilerin Okuma Becerisi Puanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları .....	66
<b>Tablo 9:</b> Gruplara Göre Öğrencilerin Dikte Becerisi Puanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 10:</b> Gruplara Göre Öğrencilerin Okuduğu Kelime Sayısına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları .....	67

## KISALTMALAR

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>CD</b>	: Compact Disk
<b>CD-Rom</b>	: Compact Disk Read-Only Memory
<b>DVD</b>	: Digital Versatile Disc
<b>DVD-Rom</b>	: Digital Versatile Disc Read-Only Memory
<b>EARGED</b>	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
<b>EMDÖU</b>	: Etkileşimli Materyal Destekli Öğretim Uygulaması
<b>ICT</b>	: Information and Communication Technology
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	: Organisation for Economic Cooperation and Development
<b>PIRLS</b>	: Progress in International Reading Literacy Study
<b>PISA</b>	: Programme for International Student Assessment
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>STCY</b>	: Ses Temelli Cümle Yöntemi
<b>WWW</b>	: World Wide Web

## **1. GİRİŞ**

### **1.1. Problem**

Bu araştırmanın problem cümlesini “İlk okuma yazma eğitiminde etkileşimli materyal destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin ilk okuma yazma seviyelerine etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Yukarıda belirtilen problem cümlesinden yola çıkılarak aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1-İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU’ nun, öğretmen merkezli yöntemle kıyasla öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişime olumlu bir etkisi var mıdır?

2-İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU’ nun, öğretmen merkezli yöntemle kıyasla öğrencilerin dikte becerilerindeki gelişime olumlu bir etkisi var mıdır?

3-İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU’ nun, öğrencilerin okuma hızları üzerindeki etkililiği ne düzeydedir?

### **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı, etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkököl 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma seviyelerini etkileme düzeyini belirlemektir.

### **1.3. Önem**

Bu araştırma, etkileşimli materyal destekli öğretimin ilk okuma yazma öğretiminde olumlu etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Literatür

incelendiğinde bilgisayarın eğitim ortamında kullanılması ile ilgili yapılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır. Orhan (2007), “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında benzer bir konuyu ele almıştır. Ancak 2011-2012 eğitim öğretim yılıyla birlikte eğitim sistemimizde ciddi bir değişikliğe gidilerek 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu yeni sistemle birlikte ilkokula başlama yaşı da küçülmüştür. Bu bakımdan yapılmış olan bu çalışma yeni sistemde etkileşimli teknoloji desteğinden faydalanmanın ilk okuma yazma çalışmalarında olumlu etkisi olup olmadığını incelemesi açısından önem arz etmektedir. Çalışmanın ilk okuma yazma öğretimi veren öğretmenlere katkı sağlayacağı, MEB’in okullarda teknoloji kullanımını artırma yönündeki düşüncelerine ışık tutacağı düşünülmüştür.

#### **1.4. Sayıtlar**

- 1-Deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklerde olduğu varsayılmıştır.
- 2-Öğrencilerin değerlendirme araçlarını, kendi bilgi birikimleri ışığında samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- 1-Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesi Yıldıztepe İlkokulu 1. sınıfları arasından seçilen 2 sınıfta öğrenim görmekte olan 58 1. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- 2-Araştırma ilkokul 1. sınıf öğrencileri ilk okuma yazma eğitimi ile sınırlıdır.
- 3-Araştırma deney grubunda araştırmacı tarafından verilen eğitim ve kontrol grubunda kendi öğretmenleri tarafından verilen eğitim ile sınırlıdır.

## 2. ETKİLEŞİMLİ MATERYAL DESTEKLİ ÖĞRETİM

Etkileşimli öğrenme çevrelerinin kökeni tam olarak bilinmemektedir. Etkileşim kavramı yeni dijital teknolojilerle ilişkilendirilmesine rağmen, etkileşimli öğrenme kavramının köklerinin insan medeniyetinin başlarına kadar uzandığı söylenebilir (Brown, 2008, 231). Arata (1999, aktaran: Brown,2008, 231) etkileşim kavramının ilk olarak Aristotle tarafından kullanıldığını belirtmektedir. Daha da yakın zamanlara gelirse John Dawey yaparak öğrenmenin en güçlü savunucularından olmuştur. Davranışçıların aksine yenilikçi akım etkileşimli katılımın, bilginin pasif aktarımından daha etkili bir öğrenme şekli olduğuna inanmıştır (Dewey, 1938, aktaran: Brown, 2008, 232). Bu akımın aktif öğrenmeye olanak sağlayan yapılandırmacı yaklaşımın ilk tohumları olduğu söylenebilir. Yapılandırmacılığın birçok farklı yüzü olmasına rağmen, temel olarak hepsinin aktif ve anlamlı öğrenme noktasında birleştiği söylenebilir (Jonassen, 2000; Jonassen ve diğ., 1999, aktaran: Brown, 2008, 232).

Etkileşimli öğrenme denince, bilgisayar öğrenmeye aracılık etme sürecinde ilk akla gelen araçlardandır. Etkileşim kavramı bilgisayarlarda çoğunlukla hipermetinlerle ilişkilendirilmiştir. 1990' larda multimedya kavramının ortaya çıkışıyla birlikte hiper metinlerin yerini hipermedya almıştır. WWW ve gelişmiş CD-Rom' ların ortaya çıkışı, bilgisayar ve insan etkileşimi için yepyeni olanaklar yaratmıştır. Etkileşimli öğrenme kavramı ile yapay zeka alanının ortaya çıkışı arasında da yakından bağ kurulmaktadır. Bu ilişki öğrencilerin bilişsel ve bilişötesi yetenekleri, bir bilgisayarı programlamayı öğrenerek kazanabilecekleri Logo programını ortaya çıkarmıştır (Papert, 1980, aktaran Brown, 2008, 232).

Etkileşimli materyal destekli öğretim bir ya da birden fazla sayıda araçla gerçekleştirilebilir. Ancak kullanılan materyallerin etkili olabilmesi için sınıf ortamına entegrasyonlarının önceden planması gerekir. Aksi takdirde uygun kullanılmayan teknoloji, öğrenci başarısının önüne geçebilir. Öğretmenin etkileşimli materyallerin kullanımı sırasında şu prensipleri unutmaması gerekir: öğrenciler kelimeler ve

resimler birlikte verildiğinde, kelimelerin tek başlarına verilmesine göre daha iyi öğrenirler; resimler ancak öğrenciler yeterli ön bilgiye sahipse öğrenmeye olanak sağlar; animasyonlar öğrenen tarafından yönlendirilebilir ve hızları kontrol edilebilirse daha etkili olurlar (Uden, Richards ve Gasevic, 2008, 6, 14).

## **2.1. Etkileşimli Materyallerin Öğretim Ortamına Entegrasyonu**

Öğrencileri öğrenmeye motive etme zorluğunu ortadan kaldırmak için öğretmenler geleneksel rollerini değiştirerek öğrenmeyi kolaylaştıran kişiler olmaları gerekmektedir. Teknoloji, öğretmenlere öğrenme ortamını geliştirme, öğrencileri motive etme, katılımcı öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etme ve onları öğrenmeye cesaretlendirme gibi konularda teknolojik araç sağladığı için bu değişimi kolaylaştırmada anahtar bir rol oynayabilir.

Bilgisayarın sınıf ortamına entegrasyonu için en iyi stratejinin, teknolojiyi iyi eğitilmiş eğitimcilerin ellerine teslim etmek, onu kolay ulaşılabilir kılmak ve öğretimin hangi noktalarında nasıl kullanacakları konusunda karar vermelerine izin vermek olduğu söylenebilir. Sonrasında öğretmenler, bağımsız öğrenenler olmaları konusunda öğrencileri cesaretlendiren ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek konusunda öğrencilerin sorumluluk aldıkları bir öğrenme ortamı geliştirmek için bir dizi öğretim stratejisi kullanabilir.

Bu öğretim stratejilerinin temel amacı, öğretimi desteklemek için uyumlu teknolojik uygulamaları sunmaktır. Aynı zamanda her öğrenciye bilgisayar ve bilgisayar bağlantılı teknolojilerle çalışma fırsatı vermesi bakımından da önemlidir. Teknoloji entegrasyonu için doğru stratejiler kullanıldığı zaman, öğrenciler, teknolojiyi kullanmayı ve öğretim programına ait ders içeriğini öğrendikleri için daha çok keyif alırlar. Zaten teknolojiyi öğretim ortamına entegre eden birçok tecrübeli eğitimci, teknoloji entegrasyonunun faydalarını görmüşlerdir (Shelly ve diğ., 2010, 338-343).

Britten ve Cassady (2005) ise entegrasyonda, teknolojinin merkezde olması ve bütün etkinliklerin onun etrafında şekillendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Teknolojinin eğitim ortamına sonradan eklenen bir şey olmadığını ifade etmiştir. Örneğin dersin son 10 dakikasında öğrencilere öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla video izletilmesi, teknoloji öğretim ortamına sonradan katıldığı için teknoloji entegrasyonu değildir.

Ancak öğretmen öğrencilerinden bir konuda bilgi toplayıp daha sonra topladıkları bilgilerle bir powerpoint sunumu hazırlamalarını isterse, teknoloji öğretim ortamının tam merkezinde olacaktır.

Jonassen (2000) ise farklı olarak, teknoloji ile öğrenme terimini teknoloji entegrasyonu terimi yerine kullanmıştır. Jonassen'e göre bilgisayarın eğitimde beş temel vazifesi vardır. Bunlar;

1-Bilgisayarlar araştırma yapmayı destekler.Örneğin öğrenciler bir konuda bilgi toplamak için interneti kullanabilirler.

2-Bilgisayarlar öğrencilerin bilgi yapılandırmasına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencinin ne bildiğini de gösterir.

3-Simulasyon gibi ortamlar yardımıyla gerçek hayatla bağ kurarak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklerler.

4-Öğrencilerin çeşitli sohbet programları üzerinden sohbet etmesini destekleyerek, verilen bir çalışmayı bu program üzerinden fikir alış verişinde bulunarak tamamlamalarına olanak sağlar.

5-Bilgisayarlar öğrencilere verdikleri dönütlerle entelektüel bir partner vazifesi görürler.

Maddux ve Johnson (2006)' a göre eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili Tip 1 ve Tip 2 kullanımı olmak üzere iki farklı bakış açısından söz edilebilir. Powerpoint kullanmak gibi öğretmenlerin geleneksel öğretim methodlarında hiçbir değişikliğe neden olmayan , öğretmenden öğrenciye direk bilgi aktarımını destekleyen teknolojiler Tip 1 kullanımına örnek gösterilebilir. Bu yolla öğrenciye bilgi aktarımı daha organize, hızlı ve görsel olarak gerçekleşmektedir. Tip 2 kullanımında ise öğrenci daha aktif bir roldedir. Verilen teknolojiyi doğrudan kullanabilir ya da teknoloji yardımıyla sıfırdan bir çalışma tasarlayabilir. Bu tip bir kullanımda öğrenci aktif olduğu için öğrenmenin daha kalıcı ve keyifli olduğu söylenebilir. Maddux ve Johnson (2006), birinci tip kullanımı teknoloji kullanımı, ikinci tip kullanımı ise eğitimde teknoloji entegrasyonu olarak nitelemektedir.

Liu ve Velazquez-Bryant (2003) ise teknoloji entegrasyonunda: 1-Planlama, 2-Tasarım, 3-Uygulama ve 4-Değerlendirme olmak üzere dört aşama olduğunu belirtmiştir. Planlama bölümünde konu analizi yapılarak bu doğrultuda öğrenme hedefleri belirlenir. Öğrencilerin konuya hazırbulunuşlukları öğrenilir. Bundan yola

çıkarak hangi teknolojilere öğretimde yer verileceğine karar verilir. Tasarım kısmında ise konunun teknoloji desteği ile nasıl kavratılabileceği tasarlanır. Uygulama bölümünde önceden planlanan ve tasarlanan teknoloji entegre edilmiş ders yapılır. Değerlendirme aşamasında ise teknolojinin ne oranda etkili kullanıldığı ve öğrenmeye ne kadar fayda sağladığı gözden geçirilir.

Yine Liu ve Velazquez-Bryant (2003) eğitimde teknoloji entegrasyonunun: 1-Bilgi, 2-Teknoloji, 3-Öğretim Tasarımı olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmektedir. Bilgi boyutunda konu ve alt konular; teknoloji boyutunda konular verilirken hangi teknolojilerin kullanılacağı; tasarım boyutunda ise teknolojiden bilginin öğretilmesinde nasıl faydalanılacağı belirlenir.

Üst bölümde anlatılanlardan yola çıkarak sadece teknoloji bilmenin, teknolojinin uygun şekilde entegrasyonu için yeterli olmadığı söylenebilir. Her teknoloji her konunun öğretiminde etkili olmayabilir. Bu yüzden uygulanacak teknolojiye karar vermeden önce konuya karar verilmesi gerektiği söylenebilir. Konuya karar verdikten sonra sırasıyla kullanılacak teknolojiye ve teknolojinin o konunun öğretiminde nasıl kullanılacağına karar verilmelidir.

Sınıfları teknoloji ile donatmak, öğretmenlerin teknolojiye ulaşmalarını sağlamak ve onların teknolojiye bakış açılarını pozitif hale getirmek kadar öğretmenlerin teknolojinin öğretim ortamına nasıl entegre edileceği bilgi ve becerisine sahip olmasının da bir o kadar önemli olduğu söylenebilir (Perkmen ve Tezcan. 2011. 6).

Shelly ve diğ. (2010, 338-343)'ne göre bir bilgisayarlı sınıflarda teknoloji entegrasyonu için kullanılacak bazı yöntemler şunlar olabilir:

1-İnternet erişimi sağlamak ve öğretimi geliştirmek için internetteki sesli, görüntülü ve de çoklu ortam uygulamaları gibi eğitim kaynaklarından faydalanmak

2-Eğitim yazılımını kullanılabilir hale getirmek. Hem öğretmenler hem de öğrenciler CD'lerden, DVD'lerden ve okul ağlarından büyük miktarda eğitim yazılımına ulaşabilirler.

3-Dersleri ve sunumları güçlendirmek. Bilgisayarı bir projektöre bağlamak ve bilgisayarı dersleri güçlendirmek, sunumlar hazırlamak için kullanmak.

4-Bilgisayarı bir asistan olarak kullanmak. Alıştırma ve uygulama yazılımı, simülasyonlar, problem çözme yazılımı v. b. kullanarak öğrencilere bireysel dersler vermek.

5-İşbirlikli öğrenmeye ve gruba rehberlik yapmak. Öğrenciler bilgisayarı bir bilgi kaynağı ya da dijital medya sunumları gibi grup projeleri için yaratıcı bir araç olarak kullanabilirler.

6-Süregelmekte olan bir hikaye yazmak. Yaratıcı yazma merkezi olarak hizmet veren bir bilgisayarda bir hikaye yazmaya başlamak ve öğrencileri bu hikayeye günlük eklemeler yapmak için davet etmek. Davranış kurallarını, hikayede kullanılacak içerik türlerini ve memnun edici giriş şekillerini yazmaya başlamadan önce anlatmak.

7-Sınıf bloğu oluşturmak. Öğrencilere yeni bilgi sahibi olunan bir konuyla ilgili, 2 ya da 3 Web tabanlı siteden okuyarak ve karşılaştırmalar yaparak değerlendirmeler yapmalarını istemek.

8-Bir sınıf gazetesi hazırlamak. Öğrencileri makale yazmaları için davet etmek ve bir sınıf gazetesi yaratmak için kelime işlem ya da masaüstü yayınlama yazılımı kullanmak.

9-Bir öğrenci veritabanı oluşturmak. Öğrencilere bir çok bilgi formu doldurtmak yerine, bilgisayardaki veri tabanına kendileriyle ilgili bilgileri girmelerine izin vermek.

10-Bilgisayarı üretici bir öğretmen aracı olarak kullanmak. Bilgisayar öğretim programı aktiviteleri, ders planları ve testler oluşturmak, ailelere mektuplar yazmak, notları girmek ve kayıt altında tutmak ve de başarı sertifikaları hazırlamak için mükemmel bir araçtır. Öğrenci bilgi yönetim yazılımı gibi bir yazılım satın almak, birçok günlük yönetim sorumluluklarını düzene koyar.

11-Bilgisayar laboratuvar zamanını en iyi şekilde kullanmak.

12-Yeni çıkan teknolojiler heyecan verici bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayabilir. Eğer okulda bir kablosuz internet bağlantısı mevcutsa sınıf bilgisayar laboratuvarı gibi kullanılabilir.

Sınıfta iki ya da daha fazla sayıda bilgisayara sahip olunması, bilgisayar kullanımında esneklik sağlayan ve teknoloji entegrasyonunu müfredatın dahili bir parçası yapan ek öğrenme olanakları sağlayabilir. İki veya daha fazla bilgisayarı sınıf ortamında kullanmanın bir yolu, bilgisayarları ayrı öğrenme merkezleri olarak öğrenci kullanımı

için düzenlemektir. Öğretmenler merkezleri konu alanlarına göre ayırabilirler ve sonrasında müfredata ya da öğretilmekte olan derse göre devamlı olarak değişen aktiviteler oluşturabilirler. Örneğin oluşturulan bir matematik merkezi, matematik becerilerini güçlendirmek için CD'ler, DVD'ler ve ağ bağlantılı yazılımlar içerebilir. Bir dil sanatları merkezi yaratıcı yazma projeleri için kelime işlem yazılımı; dijital medya sunumları için MovieMaker, PowerPoint ve Photoshop; aynı zamanda okuma ve yazma yazılımı becerisi programları içerebilir. Bir sosyal çalışma merkezi öğrencilerin interneti bir araştırma aracı olarak kullanmalarına ve internet aracılığıyla diğer bölgelerin coğrafyaları, tarihleri, dili ve kültürleri ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak için diğer sınıflarla yazışmalarına izin verebilir (Wegeriff and Dawes, 2004, 107, 131-133).

## **2.2. Öğretimde Etkileşimli Materyal Kullanmanın Yararları**

Uygun teknoloji kullanıldığı zaman, teknolojinin öğrencilerin başarılarını artırma potansiyeline sahip olduğu ve onlara öğrenme hedeflerine ulaşmada yardımcı olduğu söylenebilir. Yapılmış olan yoğun eğitim araştırmaları, teknolojinin öğrenmeyi birçok açıdan desteklediğini göstermektedir. Örneğin, teknolojiyi sınıfta kullanmak motive edici olabilir. Bununla birlikte, bilgisayar, dijital medya ve diğer bilgisayar bağlantılı teknolojileri sınıf ortamında kullanmak, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve onlardan alınan dönütleri geliştirebilmektedir. Aynı zamanda bilgisayarlar çok sayıda eşsiz, etkili ve güçlü öğrenme ve öğretme olanakları sunabilir. Yetenek geliştirme araştırmaları, gerçek dünya problemleri çözme çalışmaları, katılımcı öğrenme, öğrenmeyi keşfetme ve öğrenciler arasında eğitim kaynakları vasıtasıyla bağlantılar kurma, bu olanaklardan bazılarıdır.

Aynı zamanda bilgisayarlar sınıf duvarlarını aşarak iletişimi destekler, bu durum okullara işbirlikli öğrenme, üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirme ve karışık problemleri çözme olanaklarını öğrencilere sunma imkanı sağlamaktadır. Örneklerde görüldüğü gibi teknoloji, öğretmen ve öğrencilerin ellerine teslim edildiği zaman, öğretme ve öğrenme alanının çok farklı boyutlarında eşsiz, etkili ve güçlü olanakları sunabilir (Shelly ve diğ. 2010, 11).

Valdez ve diğ.(2000, 3)' ne göre eğitimde etkileşimli teknoloji kullanımı öğrenci kontrolüne, motivasyon artışına, gerçek dünyayla bağ kurulmasına ve veri tabanlı

değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlar. Eğitim ve öğretim ortamlarında teknoloji kullanımının artırılması öğrenme ortamlarında varolan paradigmalarda değişmesine ön ayak olabilir. Teknoloji eğitim ortamlarında amaca ulaşmak için kullanılan bir araçtır, amaç olarak görülmemelidir. Bunlarla birlikte teknoloji öğrencilerin gerçeğe yakın hayali ortamlarda problemlerle yüzleşmesine ve bu problemlere yönelik kararlar almasına olanak sağlar (Knapp and Glenn, 1996; aktaran: Uden, Richards ve Gasevic, 2008, 16).

Akpınar (1999, 5) ise, “bireyi mekanikleştirme” tehlikesi ile ilgili eleştirileri yapay ve muhafazakar düşünceler olarak nitelendirmektedir. Ona göre insanlık tarihine bakıldığı zaman görülecektir ki sorunların çözümü hep yeni sorunları beraberinde getirmiştir. Bu yeni sorunlar da insan emeğiyle çözüme kavuşturulmuştur. Bilgisayar ve bilgisayar destekli ortamları televizyon ve radyo gibi pasif ortamlar olarak değerlendirmek, onların yapabileceklerini görmezden gelmektir. Oysaki öğrenciler arası etkileşim sağlayan bir ortam hazırlanırsa, öğrencilerin aktif olması sağlanabilir. Çocukların az kitap okuması ve bilgisayar oyunlarının başında çok oturmaları artık pek çok eğitimciye tuhaf gelmeyen bir durumdur, ancak onlara bu ortamlarda okumayı sevdirecek yazılım arayışı da çok az sayıda eğitimci tarafından yapılmaktadır.

İşman (2002) ise eğitimde teknoloji entegrasyonunun faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1-Serbestlik: Teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonu öğrenci ve öğretmenlere zaman ve öğrenme ortamı yönünden serbestlik kazandırmaktadır.
- 2-İlk Kaynaktan Bilgi: Öğrenciler öğretmen merkezli öğretimde bilgiyi genellikle ikinci veya üçüncü kaynaklardan almaktadırlar. Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla öğretmen ve öğrenciler birinci elden kaynağa ulaşma imkanı bulabilmektedir.
- 3-Eğitimde Fırsat Eşitliği: Nerede olursa olsun her öğrencinin aynı eğitim olanaklarından faydalanması sağlanabilir.
- 4-Çeşitlilik ve Kalite: Öğretmen eğitim teknolojilerini kullanarak öğretim uygulamalarında çeşitlilik elde edebilir. Farklı öğretim yöntemleri ve uygulamalarının kullanılması dersi ilgi çekici hale getirip başarı oranını arttırabilir.
- 5-Bireysel Öğretim: Öğrencilerin yeteneklerine göre farklı öğrenme ortamları hazırlanabilir.
- 6-Üretken Eğitim ve Hızlı Öğrenme: Eğitim ortamına teknoloji entegrasyonu farklı öğrenme ortamları sunarak öğrenme hızını ve öğrenci üretkenliğini arttırabilmektedir.

7-Yaratıcılık: Eğitimde teknoloji kullanımı, öğrenciye ve öğretmene sunduğu çeşitlilikle bireysel yaratıcılıklarını geliştirebilmektedir.

8-Yaşam Boyu Öğrenme: Öğrenciler zaman, yer, mekan ve konu kısıtlaması olmadan eğitimini sürdürme imkanı elde etmektedir.

Shelly ve diğ. (2010)' ne göre teknoloji destekli öğretim ortamlarının öğretmen merkezli ortamlara kıyasla sağlayacağı faydalar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 1: Yeni Öğrenme Ortamları ve Geleneksel Öğrenme Ortamları**

<b>Geleneksel Öğrenme Ortamları</b>	<b>Yeni Öğrenme Ortamları</b>
Öğretmen merkezli öğretim	Öğrenci merkezli öğrenme
Tek algılı dürtü	Çok algılı dürtü
Tek yönlü ilerleme	Çok yönlü ilerleme
Tek ortam	Çoklu ortam
Soyutlanmış çalışma	İşbirlikli çalışma
Bilgi teslimatı	Bilgi değişimi
Pasif öğrenme	Aktif, araştırarak, sorgulayarak öğrenme
Gerçekçi, bilgi temelli öğrenme	Eleştirel düşünme ve bilinçli karar verme
Tepkisel cevap	İleriye etkili, planlı hareket
Soyutlanmış, yapay konu içeriği	Gerçek dünya bağlantılı konu içeriği

Shelly, Gary B., Gunter, Glenda A., Gunter, Randolph E. 2010. **Teachers Discovering Computers: Integrating Technology and Digital Media in the Classroom**, Course Technology. USA

Eğitimde teknoloji entegrasyonunun yukarıda bahsedildiği gibi sayısız faydası olmakla birlikte tabiki karşılaşılan çeşitli sıkıntılar da mevcuttur. Yamamoto ve Aydın (2010, 981, 982)'a göre satıcıya bağlılık, kaliteli personel ve eğitimci eksikliği, abartılmış beklentiler, çekici olmayan ve etkisiz öğrenme materyalleri, uzaktan öğrenmeyle ilgili ön yargılar, mevzuat yoksunluğu ülkemizde hesaba katılması gereken önemli problemlerdir.

### **2.3. Etkileşimli Materyal Destekli Öğretimde Öğretmenin Rolü**

Etkileşimli materyal destekli öğretimin etkili olabilmesi için en önemli unsurlardan birinin, belki de en önemlisinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Bilgisayar ve bilgisayar bağlantılı teknolojilerin sınıf ortamında kullanılması konusunda iyi eğitilmiş eğitimciler, bu yöntemin başarıya ulaşmasında çok önemli bir role sahiptir. Wegeriff ve Dawes (2004, 107)' e göre öğretmenler, sınıf ortamlarında öğrencilerin

bilgisayarlarla yapacakları çalışmaların amaçlarını anlamalarında önemli bir role sahiptir. Öğretmenin öğrenme hedeflerini düzenleme şekli, konuların amaçlarını ve havasını aktarış biçimi ve işbirlikçi, girişimci bir iklim yaratması, çocukların öğrenme ve düşünme becerilerinin gelişiminde, ICT'nin ne kadar büyük bir etkisi olduğunu belirleme açısından büyük bir fark yaratabilir.

Jonassen (2000, 7) bu konuyla ilgili olarak, eğitimcilerin yanlış tespitlerinin sonucu olarak, çoğu eğitimcinin önemli olanın öğrencilere bilgisayarı öğretmek olduğunu bu yüzden de bir çok eğitimcinin öğrencileri bilgisayar donanımının parçaları olarak düşündüğünü belirtmiştir.

Yanpar ve Yıldırım (1999) da öğretmenlerin asıl edinmesi gereken becerinin, bilgisayarın nasıl çalıştığı, neleri yapabildiği, nasıl programlandığı gibi konulardan çok, hangi konuda hangi programın etkili olabileceği, öğrencilere ne yararı olacağı, öğrenciyi değerlendirme amacıyla bilgisayar programından elde edilen hangi verilerden faydalanılabileceği gibi konular olması gerektiğini belirtmektedir.

Yıldız (2008) ise bu konuda öğretmen eğitimine dikkat çekmektedir. Teknoloji entegrasyonunun etkili olmasında baş aktörün öğretmen olduğunu, bilgisayarın tek başına bir mucize olmadığını, bu yüzden de bu konuda eğitim almış olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler böyle bir donanıma sahip olmadan yapılan teknoloji destekli dersler amacına ulaşmayabilir.

#### **2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Etkileşimli Materyal Kullanımı**

Teknoloji doğru kullanıldığı takdirde dil kullanımı ve gelişimine yeni olanaklar sağlayabilir. Bu konuda yapılmış birçok çalışma bilgisayarların etkileşim, konuşma ve dil kullanımı konusunda faydalı olduğunu göstermektedir (Plowman ve Stephen, 2003; Shilling, 1997; aktaran: Scoter, 150). Bilgisayarların çocukları sosyal ortamlardan uzaklaştıracağı yönündeki kaygıların aksine, bilgisayarlar ve bilgisayar yazılımları sosyal etkileşime ve dil gelişimine olanak sağlayabilir. Çocuklar bilgisayar kullanırken liderlik rollerini paylaşıp daha sık etkileşim başlatabilirler (Haugland ve Wright, 1997; aktaran: Scoter, 151). Çocuklar geleneksel aktivitelere göre daha fazla ve değişik şekillerde sosyal etkileşimlerde bulunabilirler. Araştırmacılar çocukların

bilgisayarlarla etkileşimi sırasında üst düzeyde sözlü iletişim ve işbirliği içinde olabileceklerini gözlemlemişlerdir (Clements ve Nastasi, 1993).

Teknoloji çocukların oyun dönemi boyunca pozitif bir rol oynayabilir. Bilgisayar oyunları daha uzun süreli güdülenme ve de daha etkili ve anlaşılır konuşma sağlayabilir (Davidson and Wright, 1994). Grafik yazılımları çocukların resimler ya da geometrik cisimler çizerek hikayelerini anlatmalarına olanak sağlar (Davis and Shade, 1999).

Bunlarla birlikte ilk okuma yazma öğretiminde üst düzey öğrenme gerçekleştirmek için teknolojinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına önceden iyi planlanmış olması gerekmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde teknolojik olanaklarla eğitimin kalitesini arttırmak için, sınıf bilgisayar, projektör v.b. arayüzlerle donatılmalı ve internet erişimi sağlanmalıdır. Ses temelli cümle yönteminin okuma ve yazmaya hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, sesi yazma ve okuma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler yapma ve metin oluşturma aşamalarında kullanılacak olan animasyon ve video gibi uygulamalar, çoklu ortam uygulamaları ve çeşitli eğitsel yazılımlar ilk okuma yazma çalışmalarını daha zevkli hale getirip okuma yazmada istenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir (Saygılı, 2011, 161-162).

#### **2.4.1. Etkileşimli CD' ler**

Okuma yazma sürecinde kullanılmak üzere çeşitli şirketlerce hazırlanmış olan çok sayıda eğitim CD' si mevcuttur. Etkileşimli CD' ler öğrencilerin sesleri hikayelerle tanımasına ve yazılışlarını izlemelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca yine bu CD' ler istenildiği zaman kolayca tekrar çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca yine sesli ve görüntülü öğeler içeren sunumlar hazırlamaya olanak sağlayan eğitim amaçlı sunum hazırlama paketi (Instant Replay Professional) kullanılabilir. Sadece sesin ilk verilmiş aşamasında değil ilk okuma yazma sürecinin tüm aşamalarında etkileşimli CD' ler yardımıyla yapılacak çalışmalar okuma yazma sürecine katkıda bulunabilir. (Saygılı, 2011, 162,163).

#### **2.4.2. Animasyonlar**

Birçok eğitimciye göre animasyonlar sabit resimli materyallere göre aktif öğrenmede daha etkilidir. Sabit bir görselle verilmiş hareketli bir durumu anlayabilmek için, öğrenci ilk olarak verilmiş olan sabit bilgiden yola çıkarak zihninde hareketli bir model

oluşturmalıdır. Bunun aksine, animasyonlar öğrenciye mevcut duruma ait hareketli bir görsel sunmaktadırlar (Frank, 2008, 5).

Özellikle harflerin yazılış yönleriyle ilgili ve harflerin birbiriyle nasıl bağlanacağı ile ilgili çalışmalarda animasyonlar öğretmen ve öğrencilere büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu animasyonlar öğrencilerin tek başına öğrenmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiş, eğlenerek öğrenmeye olanak sağlayan programlardır. Animasyon hazırlamak için Flash, Authorware ve Atmosphere yazılımları kullanılabilir. Bu yazılımlar ile öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasına olanak sağlayan yapılandırmacı yaklaşıma uygun çalışmalar hazırlanabilir (Saygılı, 2011, 163-166).

### **2.4.3. PowerPoint ve Diğer Ofis Uygulamaları**

Günümüz sınıflarında kullanılan teknolojinin çoğunun temeli Microsoft Office programına dayanmaktadır. Ulaşılabilirliğinin kolay olması nedeniyle birçok okul ve eğitim ortamında tercih edilmektedir. Word, PowerPoint, Excel bu programların başlıcalarıdır. Gün geçtikçe daha çok öğretmen çalışma kağıtları, ev ödevleri hazırlamak için Microsoft Word programını kullanmaktadır. Microsoft PowerPoint programı ise etkileşimli dersler tasarlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu dersler öğrencilere bireyselleştirilmiş ve kontrolün kendilerinde olduğu bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Holler, 2008, 463).

Güven (2012, 195)' e göre powerpoint sunuları hazırlarken bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar:

- 1-Slaytlarda kullanılan başlıklar kısa, açık ve metnin içeriğini anlatan biçimde olmalı ve kalın yazılmalıdır.
- 2-Metin yoğunluğundan uzak durulmalı, bir sayfada çok sayıda paragrafa yer verilmemelidir.
- 3-Bütün slaytlarda yazı türü, boyutu ve renkler bakımından birlik olmalıdır.
- 4-Slaytlarda aşırı görsel öge kullanımından uzak durulmalı, görseller metinle ilişkili olmalıdır.
- 5-Zemin ve metinde gözü yormayan renkler tercih edilmelidir.

Son yıllarda öğrenme-öğretme süreçlerinde yaygın olarak kullanılan ve etkileşimli öğrenmeye olanak sağlayıp sürekli yenilenebilen powerpointler etkili öğrenme

materyalleri arasında sayılabilir. Bununla birlikte bu powerpointlerin hazırlanma ilkelerine dikkat edilerek hazırlanması ve yerinde kullanılması son derece önemlidir.

#### **2.4.4. İnternet ve Web**

İnternet, milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayarak iş dünyası, devlet ve eğitim kuruluşları arasında dünya çapında iletişime imkan sağlayan uluslararası bir bilgisayar ağıdır. İnternet dünya çapında herkese açık bir haberleşme ağıdır. Fakat hiçbir organizasyonun kontrolü altında değildir. Devlet kuruluşları, üniversiteler, gönüllü organizasyonlar ve ticari kuruluşlar bu yapının parçaları olan ağları çalıştırmaktadır.

World Wide Web veya kısaca web, İnternet'in hızla gelişen ve en heyecan uyandıran parçasıdır. Bundan dolayı bazı kişiler tarafından İnternet ile eşdeğer tutulmakta veya öyle zannedilmektedir. İnternet, bilgisayarlar arası ağ anlamına gelmektedir. Bu ağda uluslar arası sunulan bazı servisler vardır. Web İnternet' te sunulan servislerden sadece bir tanesidir. Ancak %85 gibi büyük bir kullanım payına sahiptir. Belgeler ve grafikler arası geçiş sağlayan Hypertext teknolojisi bu servisin temelini oluşturmaktadır. Bu teknoloji HyperText Transfer Protocol (http) ismiyle bilinen ağların birbirlerine Hypertext alıp vermesini sağlayan protokole dayanmaktadır.

İnternet ve Web yaygın kullanımından dolayı eğitim ortamlarında da tercih edilmektedir. Sahip oldukları özelliklerden dolayı öğretmen ve öğrenci farklı ortamlarda olsa bile uzaktan eğitime olanak sağlamaktadır (Seferoğlu, 2014, 148, 157, 170).

İlk okuma yazma öğretiminde de İnternet ve Web'den etkin olarak faydalanılabilir. Öğrenciler ve ailelerle olan iletişimi okul dışı zamanlarda da devam ettirmek için ağ ortamı kurularak ödevler, duyurular, ek kaynaklar, alıştırmalar, öğrenci çalışmaları, fotoğraflar, videolar, anketler, elektronik postalar, tartışma formları v. b. bu ortama entegre edilebilir. Sanal sınıflar da ilerleyen dönemlerde ek olarak oluşturulabilir. Bu sayede farklı bölgelerden ziyaretçiler de derslere ve tartışma gruplarına katılabilir.

Bunun yanında öğrenciler kendileri de sanal ortamda dünyanın farklı bölgelerindeki müzelere, sınıflara, parklara, kütüphanelere v.b. yerlere ziyaretler gerçekleştirebilirler. Bilgisayar ağı üzerinde sanal toplantılar ve dersler organize edebilirler. Öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili bir Web sayfası düzenleyebilir ya da bazı şirket ve

kuruluşlarca hazırlanmış olan hazır Web sayfalarından da faydalanabilirler. Ancak sınıf içinde kullanılacak etkinliklerin seçimi için Web adreslerinin önceden incelenip yapılacak çalışmalara karar verilmesi yararlı olacaktır (Saygılı, 2011, 167).

### **3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

İlk okuma yazma öğretiminin tanımı, amacı, ilkeleri ve yöntemleri bu bölümde ele alınacak olan konu başlıklarıdır.

#### **3.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir?**

İlk okuma terimi, kaynaklarda kavram karmaşası yaratmamak ve okuma etkinliğinin ilköğretimde yapıldığını vurgulamak için okuma değil de özellikle ilk okuma olarak kabul görmektedir. Gerek yerli gerek yabancı literatürde kullanımı halen çok dikkat gerektirmekte olan bu terim, zaman zaman okur yazarlık, okuma yazma öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi olarak karşımıza çıkabilmektedir (Turan, 2007:34). Okuma yazma bireylerin sosyal, ekonomik, kültürel ve politik rollerine daha iyi hazırlanmalarının sağlanması için beyin teknolojilerinin geliştirilmesidir. Hayatı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini çocuğa kazandırmaya ilk okuma yazma öğretimi denir (MEB, 2005).

İlk okuma yazma öğretimi sadece okuma yazma becerilerinin kazandırılması olarak ifade edilemez. Bunun yanında Türkçe'mizin doğru, etkili ve güzel kullanılması, karar verme, iletişim kurma, problem çözme gibi temel becerilerin kazanılması da ilk okuma yazma öğretiminin konu alanı içinde yer almaktadır (MEB, 2005).

İşlek bir okuma yazma becerisine sahip olmak günümüz toplum yaşamında etkin bir birey olmanın en büyük gerekliliklerindedir. İlk okuma yazma öğretimi öğrenciye öğrenim hayatı boyunca göreceği her derste gerekecek ve başarısına yön verecek bir eğitim etkinliğidir (Bozkurt, 2011, 15).

#### **3.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları**

Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra ilişki kurma, analiz, sentez yapma, düşünme, anlama, sıralama ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin

geliştirilmesi de ilk okuma yazma öğretiminin amaçları arasındadır (MEB, 2009: 232). Cemaloğlu (2000, 3)'na göre ilk okuma yazma öğretimi, öğrencinin okula başlamadan önce sahip olduğu dinleme, konuşma, izleme ve anlama becerilerinden yola çıkarak öğrencilere hayat boyu kullanacakları okuma yazma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Kesgin (2006, 6)'ye göre okuma yazma öğretiminin amaçları şöyledir:

- 1-Türkçe'yi doğru ve etkili kullanarak kendini ifade edebilme.
- 2-Okuma yazma becerisinin öğretilerek düzeylerine uygun metinleri anlamlandırarak okuyabilme.
- 3-Okuduğu ve dinlediği metin ve konuşmaları anlayabilme.
- 4-Duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- 5-Olumlu tutum ve davranış göstererek çevresiyle iletişim kurabilme.
- 6-Kazandığı dört temel beceriyi kullanarak gelişen dünya ve olaylar hakkında bilgi edinebilme.
- 7-Türkçe'yi doğru ve etkili kullanabilme ve kullanmaktan zevk alabilme.

İlk okuma yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda, ilk okuma yazma öğretiminin amaçları ile ilgili birçok farklı ifadelere rastlanmaktadır. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı; dinleme ve konuşma becerileri gibi, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır” (Bıçakçı, 2008:54).

“İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini edinebilmesidir” (Çelenk, 2007:32).

“İlköğretim birinci devrede ilk okuma yazma öğretiminin amacı öğrenciye okuma yazma becerilerini kazandırmaktır” (Şahin, 2005:2).

Akyol (2003)'a göre ise, ilk okuma yazmanın temel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- 1-Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek.
- 2-Birinci sınıf çocuğunun kelime hazinesine giren kelimelerin doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek.

- 3-Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak.
- 4-Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak.
- 5-Büyük ve küçük temel harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek.
- 6-Kelime, hece ve harflerin doğru okunmasını öğreterek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek.
- 7-Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığı kazandırmak.
- 8-Kelime hazinelerini geliştirmek.
- 9-Seviyesine uygun bir hikaye, metin veya masalı bildiği veya öğrendiği kelimeleri kullanarak, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek.
- 10-Okuma ve yazma araç gereçlerini doğru ve tasarruflu olarak kullanma becerilerini kazandırmak.
- 11-Resimler ve benzeri çizimlerden yola çıkarak görsel anlatım becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.
- 12-Okuma yazmanın öğrencilerde davranış olarak kazanılmasını sağlamaktır.

Üst bölümde yer verilen ilk okuma yazma öğretiminin amaçları ile ilgili ifadelerden yola çıkarak, ilk okuma yazma öğretiminin temel amacının çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerisini kazandırmak olduğu söylenebilir. Bu temel amacın yanı sıra, okuduğunu anlamının, yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebilmenin de ilk okuma yazma öğretiminin amaçları arasında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

### **3.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi**

Gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmak, uygar toplumlarda bireyin amaçları doğrultusunda ilerleyip önemli görevlere gelmesi için çok önemli bir role sahiptir (Çelenk, 2007). İstenilen düzeyde bilgi birikimine ve çağdaş düzeye ulaşmak için etkili bir okuma-yazma becerisine sahip olmak gerekir. Bu beceriye sahip olan kişiler toplum içinde kendilerini ifade etme, hislerini ve fikirlerini dile getirme konusunda daha başarılı olurlar. “Okuma yazma bireyin gerek sosyal yaşamında gerekse okul yaşamındaki başarısında oldukça önemli bir beceridir” (Akyol ve Temur, 2008, 2).

Anlayarak hızlı okuyan, okuduklarıyla ilgili sebep sonuç ilişkileri kuran, kelime hazinesi buldukları seviyeye uygun olan, etkili bir sözlü ve yazılı anlatıma sahip, okumayı bir hayat tarzı ve ihtiyaç olarak gören öğrencilerin; hem öğrencilik hem de öğrencilikten sonra onları bekleyen iş hayatlarında başarılı olmaları beklenen bir durumdur. İlk okuma yazma öğretimi bütün bu becerilerin temelini oluşturmaktadır. İlkokul bütün hayatın temeli olduğu gibi, ilk okuma-yazma da ilkokulun temelidir (Babayiğit, 2012, 17).

Okuma hemen her dersin öğretiminde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir (Babayiğit, 2012, 18). Aba (2011, 13), yaşamın ilk 5 yılında beyin ve sinir sisteminin hızla gelişmesine bağlı olarak öğrenme kapasitesinin hızla arttığını, 0-8 yaş arasının öğrenmenin en yoğun olduğu dönem olduğunu ve yaşamın ilk 17 yılında öğrendiğimiz bilgilerin % 80'ini 8 yaşına kadar gerçekleştirmekte olduğumuzu dolayısıyla okuma-yazma öğretimi bu süreçte zihinsel becerilerin gelişmesinde çok önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

Birinci sınıftaki ilk okuma-yazma öğretiminde, yanlış yöntem seçimi, velilerin okuldaki uygulamalara bağlı kalmayıp farklı yöntemlerle eğitim vermeye çalışmaları, öğretmenin yeterli donanıma sahip olmaması gibi nedenler okuma yazma öğreniminde gecikmelere ve güçlüklerle neden olabilir. Bu durum da öğrencinin bütün okul yaşantısını olumsuz yönde etkileyebilir. Birinci sınıfta amaçlanan seviyede okuma yazma becerisine ulaşamayan kişilerin, ileriki yaşantılarında yavaş okuma, okuduğunu anlamama ve kendini ifade edememe gibi sorunlarla karşılaşmaları beklenebilir. Uygun yöntem seçimi, meslek sevgisi, eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeleri takip etmek, sakin ve sabırlı olmak ilk okuma yazma öğretiminde olumsuzluklarla karşılaşmamak için öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdir (Aba, 2011, 13, 14).

Nargül (2006)' e göre çocuk için gelecekte onarılması imkansız olan olumsuz öğrenme yaşantılarına, ilk okuma yazma öğretiminin bu konuda yeterli donanım ve tecrübeye sahip olmayan öğretmenler tarafından verilmesi neden olmaktadır. Okuma yazma insanların belirli bir kültür edinme yolundaki ilk adımdır. Bu yüzden bu konuda donanımlı ve tecrübeli işin ehli kişiler tarafından eğitiminin verilmesi gerekir. Okumanın en önemli öğrenme aracı olduğu unutulmamalıdır (Babayiğit, 2012, 18). İlk okuma yazma öğretimi ileriki yaşantılarda yanlış alışkanlık kazanımlarıyla

karşılaşmamak için en iyi şekilde planlanmalı, doğru model ve yaklaşımlarla verilmelidir. Hangi alanda olursa olsun kazanılan ilk alışkanlıklar köklü olmakta ve yanlış alışkanlık edinilmesi durumunda bunların düzeltilmesi çok zor olmaktadır (Turan, 2007, 3).

### **3.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri**

Çelenk (2007, 34-39) ilk okuma yazma eğitiminin ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1-İlk okuma-yazma öğretimi Türkçe Öğretiminin temelidir.
- 2-Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
- 3-İlk okuma-yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- 4-İlk okuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma, çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.
- 5-İlk okuma-yazma öğretimi diğer ders ve etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir.
- 6-İlk okuma yazma öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- 7-İlk okuma-yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- 8-İlk okuma yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- 9-İlk okuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
- 10-İlk okuma-yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
- 11-İlk okuma-yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

Kavcar ve Oğuzkan (1989, 25,26) ise ilk okuma-yazma öğretimindeki genel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1-Dil, bilgiden çok bir beceri işidir.
- 2-Öğretim çalışmaları önceden planlanmalıdır.
- 3-Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta giden bir yol izlenmelidir.
- 4-Öğretim, günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır.
- 5-Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır.
- 6-Öğretimde bireysel ayrımlar göz önünde tutulmalıdır.
- 7-Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır.

İlk okuma yazma öğretiminde genel ilkenin, çocukların öğrenmelerine ve gelişmelerine yardımcı olmak, onlar için elverişli öğrenme ortamları hazırlamak olduğu söylenebilir. İlk okuma yazma öğretimi diğer tüm derslerin temelidir. İlk okuma yazmayı öğrenemeyen bir çocuğun diğer derslerde başarılı olması da zorlaşır. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek çalışmalara yer vermek, derse katılımı arttıracaktır. Derse katılımın artmasıyla birlikte ilk okuma yazma öğretiminde başarı da artacaktır.

### **3.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri**

İlk okuma yazma öğretiminde değişik yaklaşım ve yöntemler uygulanmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan her yöntemin kendine özgü artıları ve eksileri bulunmaktadır. En faydalı yöntemin hangisi olduğu sorusuna yanıt bulmaya yönelik bir çok araştırma yapılmıştır. İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler zaman içinde değişiklik göstermiş ve araştırmalar sonuçlarına göre etkililiği ortaya konulan yöntem, eğitim programında yerini bulmuştur. Yalnızca yöntemde yapılan değişiklik ilk okuma-yazma öğretiminde yaşanan problemleri çözmek için yeterli değildir. Çünkü ilk okuma-yazma öğretiminde ortaya çıkan sorunların kaynağı sadece uygulanan yöntemler değildir. Uygulayıcı, denetleyici, çevre ve bunun gibi faktörler de uygulanan yöntemin başarısına olumlu ya da olumsuz yönde etki etmektedir (Yılmaz ve Ağırtaş, 2009, 165). Geçmişten günümüze kadar kullanılan bu ilk okuma yazma yöntemleri şöyle sıralanabilir:

#### **3.5.1. Bireşimsel (Sentezci) Yöntemler**

Bunlar bütün ilk okuma-yazma öğretim yöntemleri içinde en eski olanlarıdır. Harf veya heceleri yani kelime öğelerini tanımak okumak için gereklidir. Bunları tanıdıktan sonra bu unsurları birleştirerek hece, sözcük ve tümceler elde edilebilir (Turan, 2007, 43). Bu yöntemlerde harfler kolaydan zora doğru bir sırayla öğretilir. Akılda kalmalarını kolaylaştırmak için o harfin başında yer aldığı kelimeler örnek olarak verilir. Daha sonra öğrenilen harfin başına ve sonuna sesli harfler getirilerek yeni heceler, oluşturulan bu hecelerden yeni kelimeler ve bu kelimelerden de cümleler meydana getirilir. Bir sonraki adımda öğrenilen cümleler üzerinde bir nevi çözümleme yapılarak sözcük, hece ve harflerine ayrılır (Çelenk, 2007, 45). Bu yöntemlere gelen

en büyük eleştiri ise okuma çalışmaları üzerinde çok durulmasından dolayı, anlamının ikinci plana itildiğidir.

### **3.5.1.1. Harf (Alfabe) Tekniği**

Sözcükleri okuyabilmek için önce harfleri tanımak gerektiği temel sayıtlısına dayanan bu teknik 19. y.y. sonlarına kadar tüm dünyada kullanılmıştır (Öz, 1998, 3). Ülkemizde 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan Harf İnkılabı'na kadar kullanılan Elifba Cüzü harf tekniğine göre öğretilmiştir. Latin Alfabeti'nin ilk öğretim tekniği de harf tekniğidir (Çelenk, 2007, 46; Cemaloğlu, 2000, 61). Calp (2003), bu yöntemde harfin adının öğretilmesinin sorun yarattığını ifade etmektedir. Büyük ve küçük harfler alfabedeki sıraları bozulmadan öğretilir. Birleştirme yöntemiyle iki, üç, dört ve beş sestem oluşan bileşikler oluşturulur. Oluşturulan bu bileşiklerin hepsi anlamlı olmayabilir. Daha sonra elde edilen bu bileşiklerden cümle ve cümlecikler meydana getirilir. Her aşamada sık tekrarlara yer vermek bu teknikte çok önemlidir.

Bu teknikle istenilen ilk okuma-yazma hedeflerine ulaşılamamıştır. Bu teknikte harcanan emek karşılığında ortaya çıkan ürün azdır. Çok tekrar yapılması öğrencide okuma yazmayla ilgili isteksizlik yaratmaktadır (Köksal, 2001). Calp (2003), bu teknikte dikkatin harflerde toplandığı, anlamaya yeteri kadar dikkatin yönelmediğini, bu nedenle anlayarak okumanın bu teknikte gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir. Dilimizde sessiz harflerin tek başına okunma özellikleri yoktur. Bütün harfler öğretildikten sonra yapılan birleştirme çabaları çocukları zorlamaktadır (Cemaloğlu, 2001, 74; Gülbaş Çatak, 2008, 11).

### **3.5.1.2. Ses (Fonetik) Tekniği**

Ses tekniği, bir kelimenin okunması için harflerin değil seslerin tanınması gerektiği ilkesine dayanır. Öğrenciler bu sesleri kavradıktan sonra bunlarla heceler, kelimeler ve cümleler oluşturabilirler (Öz, 1999, 4). Her harfe karşılık bir sesin düştüğü dillerde ses tekniği uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Bu teknikle okuma ve yazma öğrenebilmek için harfler doğal sesleri ile öğretilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, 83).

“Tekniğin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki aşamaları şu şekildedir: Önce sesliler öğretilmekte, seslilerin önüne veya arkasına sessizler getirilerek hecelere ulaşılmaktadır. Sessizlerin okunmasına gelindiğinde vurgulu okunmakta ve sesin

kavratılmasına çalışılmaktadır” (Pilten, 2009, 117). Hece tekniğinde karşılaşılan sorunların bu teknikle aşılacağı düşünülmektedir (Babayiğit, 2012, 23). Gülyüz (2002, 45)’e göre, bu teknik öğrencileri hecelemeğe yöneltmekte, okuma yazma hızında bir değişiklik yaratmamakta, okuduklarını anlama konusunda sıkıntılar yaratmakta, gözün yapısına uygun olmamakta ve öğretim ilkeleriyle uyuşmamaktadır.

Cemaloğlu (2000)’na göre ses tekniğinin faydaları ve sakıncaları şu şekilde sıralanabilir:

Ses (Fonetik) Yönteminin faydaları:

- 1-Ses yönteminde öğrenciler, ses işaretleri yoluyla kelimeleri öğrenir.
- 2-Bir kelimenin seslerini söylemeyi ve birleştirmeyi başaran bir öğrenci, kısa zamanda o kelimeyi okuyup yazabilir.
- 3-Ses yöntemi ile okuma yazma daha hızlı ve kolay öğretilir.

Ses (Fonetik) Yönteminin sakıncaları:

- 1-Fonetik olmayan dillerde etkili olarak kullanılmaz.
- 2-Öğrenciler sessiz harflerin okunması sırasında araya başka sessiz harfler sokar ve bu da kelimelerin okunmasını zorlaştırır.
- 3-Harflerin sesleri üzerine aşırı yoğunlaştığı için bu yöntemle öğrencinin okuma yazma hızı düşer.
- 4-Harflerin seslerine yoğunlaştığı için, öğrencinin okuduğu metni anlaması zorlaşır.
- 5-Öğrenciler her harfin sesini çıkartarak okuma yazma öğrendikleri için sessiz okuma becerisini kolay kolay kazanamaz.
- 6-Ses yöntemiyle öğretimin başlangıç aşamasında hecelerin ve kelimelerin pratik olarak öğretilmediği durumlarda, öğrenciler okuma ve yazmayı kolay kolay öğrenemez.
- 7-Ses yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler, cümle oluşturmada zorlanır.

### **3.5.1.3. Hece Tekniği**

Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine hecelerin tanıtılması ile başlanır. Devamında ise öğrenilen heceler ile kelimeler ve cümleler meydana getirilir. Bu yöntemde öncelikle sesli harfler öğrenilmekte ve sonrasında yanlarına sessiz harfler getirilerek heceler oluşturulmaktadır (Güneş, 2007, 170).

Cemiloğlu (1998, 57)'ye göre bu teknik, eğitime anlamlı tek heceli kelimelerle başlandığı ve bunlar o an başka sözcükler içerisinde kullanıldığı durumlarda etkili olmaktadır. Bu teknik anlamlı hece yöntemi olarak Almanya ve İsviçre'de yoğun olarak kullanılmaktadır.

Yoğun olarak ezber çalışmaları gerektiren, belleği zorlayıcı bu yöntem pedagojik olarak ilk okuma yazma öğretimine uygun değildir (Calp, 2009, 69). Öğrenilen birçok anlamsız heceden dolayı öğrenciler okuduklarını anlamakta güçlük çekmektedir. "Hece yapısının farklı ve çok olduğu dillerde bu yöntemin uygulanması g olmaktadır" (Güneş, 2007, 170).

Nas (2001, 54)'a göre de bu teknik ezbere dayalı, okuma zevki vermeyen, sıkıcı ve yorucu bir teknik olup ğrenci anlamsız birçok hece öğrenmek zorunda kalmaktadır.

### **3.5.2. Çözümsel (Analizci) Yöntemler**

ıkış noktası Gestalt Psikolojisine dayanan bu yöntem bütünün zgn bir karaktere sahip olduğu ve parçaların toplamından farklı bir yapıya sahip olduğu felsefesini benimsemektedir. Metin, cümle ve sözcükten başlayan 3 türü vardır. ocuk için anlam ifade eden cümlelerden başlanması en popüler uygulama şeklidir. Cümleler süreç içinde çözümlenerek kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler de seslere ayrılarak, ses verilmeye çalışılır (olak, 2001, 17). Sonrasında ise elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden de cümleler, cümlelerden de metinler oluşturularak okuma yazma hedeflerine ulaşılmaya çalışılır (elenk, 2007, 51-52).

"Okumanın göz sıçraması neticesinde oluştuğu gerçeğinden hareket edilerek ğritime cümleden başlanır" (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, 88). Öğrencilerin bütünü daha kolay algıladıkları, ayrıntıları anlamakta zorluk çektikleri düşüncesinden yola çıkılarak ilk okuma yazma ğretiminde cümleler bir bütün olarak verilir (Bozkurt, 2011, 26).

#### **3.5.2.1. yk zmleme Tekniği**

Öykülerin ocuklar için ilginç bulunmasından dolayı bu teknikle ilk okuma yazma öğretiminin ilgi çekici olabileceği düşünülmektedir (Yıldırım, 2008, 27). Başlangıçta bir anlam bütünlüğü olan bir metin öğretilmektedir. Sonraki aşamalarda metin

okunmakta, canlandırılmakta ve anlattırılmaktadır. Metin bölümlere ayrılıp, ezbere okutulup yazdırılmaktadır. Sonrasında metni oluşturan cümleler çözümlenmekte ve çözümlenmeyle elde edilen kelimelerden yeni tümceler meydana getirilmektedir (Köksal, 2001, 38). Öğrencilerin dikkati öyküye yoğunlaştığı için ilk olarak öyküyü, öykü içinde geçen olayları ve neden sonuç ilişkilerini anlamaya gayret ederler. Okuma yazma bilmeden öykülerle karşılaşılması öğrencinin güdülenmesini artırır. Bu yöntem sayesinde anlayarak okuma seviyesinin yükseldiği iddia edilmektedir (Bozkurt, 2011, 27). Okunan öyküdeki vurgu ve tonlamalar öğrenciler tarafından doğal bir şekilde algılandığından anlayarak okuma seviyeleri ilerleme göstermektedir (Calp, 2003, 107). Öğrenci seviyesine uygun olarak seçilen bir öykü tümdengelim yönteminin olumsuzluklarını da yok eder (Cemaloğlu, 2001, 81). Ancak öyküler öğrenci seviyesi göz önüne alınarak oluşturulmazsa(kısa ve tekerleme havasında) verim almakta zorluk çekilir (Nas, 2001, 55). Ancak bu yöntemde öğrencilerin öyküleri akılda tutmaları ve daha sonra da cümle çözümlenme aşamalarını uygulamaları 1. sınıfa giden bir öğrenci için oldukça zor ve karmaşık bir yoldur (Değirmenci, 2008, 25). Ancak yetişkinlere verilen okuma yazma eğitimlerinde olumlu sonuçlar vermektedir (Bektaş, 2007, 16).

### **3.5.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği**

Psikoloji biliminin bizlere sunduğu verilerden yola çıkan bu teknik, çocukların çevrelerindeki bütün varlık, olay ve olguları bir bütün olarak algıladıkları görüşünü temel olarak alır. Çocuk için anlam ifade eden cümlelerden hareket edilir (Calp, 2003, 103). Cümleler süreç içinde çözümlenerek kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler de seslere ayrılarak, ses verilmeye çalışılır (Çolak, 2001, 17). Sonrasında ise elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler ve sözcüklerden de cümleler, cümlelerden de metinler oluşturularak okuma yazma hedeflerine ulaşılmaya çalışılır. (Çelenk, 2007, 51-52).

Çelenk (2007, 53)'e göre bu teknik:

- 1-Cümlelerin belirlenmesi
- 2-Cümlenin öğretimi
- 3-Kelimelerin öğretimi
- 4-Hecelerin öğretimi
- 5-Seslerin öğretimi

6-Serbest metne geçiş aşamalarından oluşur.

Ülkemizde bu teknik 2004-2005 eğitim öğretim yılına kadar yaklaşık 40 yıl süreyle uygulanmıştır (Yıldız ve diğ. , 2008, 106). Bu teknikle okuma yazmada öngörülen hedeflere ulaşma daha uzun zamanda gerçekleşmekte, ancak bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencinin okuması da yazması da daha hızlı olmakta ve okuduğunu daha anlayarak okumaktadır (Bilir, 2005, 93). Cümlelerin bir bütün halinde verilmesinin gözün sıçrama aralığını genişlettiği gerekçesiyle daha hızlı okuma gerçekleştiği iddia edilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar göz odaklanmasının bir miktar genişletilebileceği ve bununda sürekli devam edebilecek bir genişleme olmadığı yönündedir. Göz sıçraması kelimeyi tanımayla doğru orantılı olduğu için öğrenciler tarafından bilinen kelimeler daha hızlı okunurken, anlamını bilmedikleri kelimelerde daha fazla zaman harcadıkları görölmüştür (Akyol ve Temur, 2008, 83).

### **3.5.2.3. Kelime özümleme Tekniği**

Bu teknikte ilk-okuma yazma öğretimine öğrenci için anlam ifade eden sözcüklerle başlanır. Sözcüklerin yanında sözcüğün hatırlanmasını ve algılanmasını sağlamak için genellikle resimler verilir (Pilten, 2009, 120). Bu yöntem dilin en küçük anlamlı yapı taşı olan sözcüklerin, cümlecikler içinde tekrar edilmesi ile uygulanır. Resimlerle ve çeşitli fonetik unsurlarla desteklendiğinde olumlu sonuçlar vermekte ancak ilk okuma-yama öğretimi daha fazla zaman almaktadır (Cemiloğlu, 1998, 58). Öğrencilerin dikkati öğretilen kelimeleri oluşturan hece ve seslere çekilir. Kelimeler belirli bir sistematik ilişki içinde verilir. Bu ilişki elenk (2007, 56)'e göre:

- 1-Basitten karmaşığa ilişkisi
- 2-Anlamsal bütünlük ilişkisi
- 3-Ses uyumu ilişkisi
- 4-Benzerlikler üzerine fark oluşturma ilişkisidir.

Cemaloğlu (2001, 78)'na göre sözcük yönteminin bazı olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bunlar:

- 1-Sürekli yapılan tekrar çalışmaları öğrencileri ilk okuma ve yazma öğretiminden soğutmaktadır.
- 2-Sözcük üzerinde çok durulması tümcenin anlaşılamamasına neden olur.
- 3-Hızlı ve anlamlı okuma hedeflerine ulaşılması daha fazla zaman alır.

4-Sözcükler “kök” halinde öğrenildikleri için sözcüklere getirilen eklerin öğrenilmesinde zorluklarla karşılaşılır (Aba, 2011, 22).

### **3.5.3. Karma (Eklektik) Yöntem**

Bu yöntem bireşim ve çözümlene yöntemlerinin olumlu yönlerinin birleştirilmesi ve sınırlılıklarının azaltılması için geliştirilmiş bir yöntemdir (Pilten, 2009, 123). Uygulamada tek yöntem yerine iki ya da üç yöntemin bir arada kullanılması tercih edilmiştir (Güneş, 2004, 148). Kaynaklarda böyle bir yöneme rastlanmamakta olup, uygulamada bu yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Öğretime çözümlene yöntemlerinde olduğu gibi cümle, cümlecik ya da sözcük gibi bir anlam birimi ile başlanır. Sonraki aşamada hece ve harfler tanıtılır. Cümle, sözcük, hece ve harf bir arada öğretilir. Yetişkinlere okuma yazma öğretiminde faydalı bir yöntemdir. Ses ve harf öğretimi kısa zamanda tamamlanır (Bozkurt, 2011, 30).

Pilten (2009, 123) bu yöneme geliştirilen eleştirileri şu şekilde belirtmiştir: karma yöntemle hedeflenen okuma yazma öğrenimi kısa sürede gerçekleşmekte ancak hızlı, doğru ve anlayarak okumada sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim kısa sürede tamamlandığından kelimelerin telaffuzlarında sorunlar yaşanmaktadır.

### **3.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma-Yazma Öğretimi**

Ülkemizin uluslar arası sınavlarda düşük başarı oranları elde etmesi ve çağımızda geçerli çeşitli eğitim yaklaşımları (çoklu zeka, oluşturmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara dayalı öğrenme gibi) ilköğretim müfredatımızda yenilikler yapılması sonucunu beraberinde getirmiştir (Öğreten, 2008, 17). 8 Şubat 2000 tarihinde MEB tarafından imzalanan ve 11 Eylül 2002 tarihinde uygulamaya konan Temel Eğitime Destek Projesi'nin en temel bileşeni ulusal düzeyde temel eğitim reformunun desteklenmesiydi. Bu kapsamda ilköğretim birinci kademe programlarında köklü reformlara gidilmiştir. Mihver ders programlarında günümüzün gerekleri göz önüne alınarak çeşitli yenilikler yapılmıştır (Şahin ve diğ. , 2006, 110). 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 il ve 120 okulda pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ise yurt genelinde uygulamaya konulmuştur. Türkçe programında yapılan değişikliklerle

birlikte ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan cümle çözümleme yöntemi yerini ses temelli cümle yöntemine bırakmıştır. MEB tarafından ülke genelinde bu yöntemin kullanılması mecbur kılınmıştır (Turan ve Akpınar, 2008, 122).

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan Türkçe programı öğrencilerin öğretim süreci içinde aktif olmalarına olanak sağlamaktadır. Bu yöntem öğrencilerin üretken olmalarını sağlayan, zihinsel becerilerini öğretimin her aşamasında kullanmalarını ve keşfetmelerini sağlayan çalışmaları içinde barındırmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008, 97).

Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine seslerin öğretilmesiyle başlanır. Birkaç ses verildikten sonra anlamlı bütünler oluşmaya başlamasıyla birlikte hece, sözcük ve tümceler oluşturulmaktadır (Çelenk, 2007, 257). Cemaloğlu ve Yıldırım (2008, 98)'a göre okuma yazma öğretiminde geçerli olan 3 aşama şunlardır: Hazırlık, okuma-yazmaya başlama ve ilerleme ve okuryazarlığa ulaşma. İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma çalışmaları birlikte yürütülmektedir. Bitişik eğik yazı harfleri yazı öğretiminde kullanılmaktadır. Program detaylı bir şekilde incelendiğinde bu yöntemin odak noktasının sesten ziyade cümle meydana getirme çalışmaları olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2007, 27). Bu yöntem öğretmene ses ve harf arasındaki farkın gösterilmesinde, konuşma dilinde seslerin bitiriliş şekillerinde ve seslerden kelimeler elde edilmesinde yardım ederken; öğrencilere de harfle ses arasındaki ilişkiyi anlamalarında, okuma yaparken ses bilgilerini kullanmalarında yardımcı olur (Tok, Tok ve Mazı, 2008, 126-127).

### **3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri**

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2009, 244-246):

- 1-Ses temelli cümle öğretiminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- 2-İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

3-Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle okuma-yazmayı öğrenme olanağı elde etmektedir.

4-Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zeka alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

5-Okuma yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

6-Bu yöntem öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

7-Yöntemin gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

8-Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici olmaktadır.

9-Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.

10-Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur.

11-Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb. ) katkıda bulunmaktadır.

12-Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.

13-Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

14-Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

15-Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

### 3.6.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. sınıflar) göre ilk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler şu şekildedir (MEB, 2005, 246):

1-Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

2-Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.

3-Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.

4-Oluşturulacak hecelerin;

- Kolay okunmasına,
- Türkçe'de kullanım sıklığına sahip olmasına,
- Anlamın açık ve somut olmasına,
- Anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb. ) olmasına,
- İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.

5-Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

6-İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.

7-Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.

8-Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.

9-Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:

- Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
- Deftere, yazı tahtasına vb. yazma.
- Yazılanları sergileme.
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

### 3.6.3. Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazının en temel özelliği, soldan sağa doğru kesintisiz bir hareketle yazılmasıdır. Bu durum öğrenci için birçok faydayı beraberinde getirmektedir. Öğrenci elini hiç kaldırmadan yazdığı için harflerin bu duraksama olmadan akışı, yazıya akıcılık, süreklilik ve kıvraklık kazandırır. Yine dolaylı olarak da yazacakları şeyleri akılda tutmalarını sağlamaktadır. Dik yazıyla yazarken el sürekli kalktığı için sesler arası boşluklar oranlı olmayabilmektedir. Bitişik eğik yazı bu sorunu da çözmektedir (Bay, 2008, 43).

Bitişik eğik yazı, sözcüğü oluşturan harflerin doğru öğrenilmesinde de katkı sağlamaktadır. Çünkü kelimenin hangi harflerden oluştuğunu zihnen bilmeden el doğru hareketleri gerçekleştiremez. Nasıl piyanist ve daktilograflar hareketleri süreklilik kazanmadan önce tuşları öğreniyorlarsa, bitişik eğik yazıda da harfleri tanımak aynı derecede önemlidir (Bay, 2008, 43). Yeni Türkçe dersi programına (1-5. sınıflar) göre (MEB, 2009, 235), ülkemizde 1928'deki harf inkılabıyla birlikte bitişik eğik yazı ile okuma-yazma seferberliği başlatılmış, uzun yıllar gerek çocuklara gerekse yetişkinlere bu yolla eğitim verilmiştir. Ses temelli cümle yöntemine geçilmesiyle birlikte bitişik eğik yazıya tekrar geri dönülmüştür. Yapılan araştırmalarda bu yazı türünün öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmeye katkı sağladığı, daha hızlı yazı yazmayı sağladığı, kelimelerin tanınmasını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin gerek beden gerekse kas gelişimine uygun olduğu görülmüştür. Araştırmalarda bu yazı türünün solak öğrenciler içinde uygun bir yazı şekli olduğu görülmüştür (Babayiğit, 2012, 31).

Yeni Türkçe dersi programında (1-5. Sınıflar) bitişik eğik yazıyla ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2009, 235-236):

1-Bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına, ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.

2-Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.

3-Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

4-Okul çağı çocukları kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.

5-Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.

6-Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

7-Bitişik eğik yazı harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.

8-Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.

9-Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.

10-Bitişik eğik yazı dik yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.

11-Bitişik eğik yazıyla okuma-yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.

12-Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.

13-Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.

14-Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır.

#### **3.6.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları**

İlköğretim Türkçe Dersi Programı' na (1-5. sınıflar) göre ilk okuma-yazma öğretimi şu aşamalar takip edilerek gerçekleştirilir (MEB, 2009):

1-İlk okuma-yazmaya hazırlık

2-İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi okuma ve yazma
- Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin oluşturma

3-Okuryazarlığa ulaşma.

### 3.6.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

MEB Türkçe Öğretim Programı (2009)'na göre ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır.

#### *1-Genel Hazırlık:*

Okulun ilk gününden başlanarak öğrencilerin arkadaşlarına, sınıfa ve öğretmenlerine alışmaları için rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam hazırlanmalıdır. İlk okuma yazma öğrenmeye güdülenme amacıyla şarkı, bilmece, oyun, drama gibi etkinlikler sınıf ortamında kullanılmalıdır. Böylece öğrencilerin ilk okuma-yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu aşamada öğrenciler her açıdan tanınmalı ve sınıf düzenlemesi yapılırken bu özellikler dikkate alınmalıdır.

#### *2-Okumaya Hazırlık:*

- Oturma: Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek yazı yazmalarına izin verilmemelidir.
- Kitabı tutma ve açma: Öğrencilere göz ile kitap arasında olması gereken mesafe sağlanmalı ve kitabı nasıl tutmaları ve sayfalarını nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.
- Görsel Okuma: Okuma yazma çalışmalarına geçmeden önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- a. Gördüğü bir resmi tanıyarak diğerlerinden ayırt etme.
- b. Görsellerde gördüğü detayları anlatma,
- c. Söylenen kelimeyi görseliyle eşleştirme,
- d. Söylenen cümleyi uygun resimle eşleştirme,
- e. Sorulan bir soruya görsellerden faydalanarak cevap verme,
- f. Görsellerden faydalanarak öykü oluşturma,
- g. Görsellerden faydalanarak oluşturulan bir hikayedeki olay, kahraman, yer ve zaman hakkında konuşma

- Okumaya özendirme: Öğretmen örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir (MEB, 2005, 248-249).

### *3-Yazmaya Hazırlık:*

Yazmaya hazırlık olarak öğrencilerin gelişim durumlarına göre sınıf ortamında farklı çalışmalar yapılabilir. Bunlara örnek olarak el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilebilir.

- El Hareketleri: Yazmaya başlamadan önce çeşitli etkinliklerle öğrencilerin el kol kasları geliştirilmelidir.
- Boyama: Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.
- Kalem Tutma: Bu aşamada kazanılacak alışkanlıklar ömür boyu süreceğinden bu dönem ilk okuma-yazma öğretiminde ayrı bir öneme sahiptir.
- Serbest Çizgi Çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Serbest çizgi çalışmalarında çizgilerin sürekli ve eğik olmasına özen gösterilmelidir. Bu amaçla;
- Karalama(kuş yuvası, çember, bulut vb. ),
- Sürekli ve eğik çizgiler çizme(dalga, yılan, halat vb. )çalışmaları yapılabilir.
- Düzenli Çizgi Çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çalışmalar harfleri yazmaya hazırlık niteliği taşımaktadır (MEB, 2005, 249-250).

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

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2005, 252), bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem-harften anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

#### *1-Sesi Hissetme ve Tanıma:*

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) göre (MEB, 2009, 240), bu aşama tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada şu çalışmalardan faydalanılabilir:

- Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklere yer verilerek sesin hissedilmesi sağlanabilir.
- Sesin yer aldığı kelimelere örnekler verilir ve sesin geçtiği yerde vurgulama yaptırılır.

- Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır(Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimeler gösterilerek sesin olduğu ve olmadığı kelimeleri belirlemeleri istenir).
- Sesli harfler kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda, sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılmalıdır.

## 2-Sesi Okuma ve Yazma:

Harflerin yazdırılması aşamasında şu kurallara dikkat edilmelidir:

- Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
- Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
- Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
- Seslerin öğretiminde alfabedeki sıra değil aşağıdaki Tablo-2' de yer verilen sıra izlenmelidir. Bu sıralamada Türkçe'nin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca bu gruplardaki bazı seslerin (harflerin) yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine uygun olmalıdır.

**Tablo 2: Ses/Harf Grupları**

1. Grup:	e, l, a, t	E, L, A, T
2. Grup:	i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Grup:	u, k, ı, y, s, d	U, K, I, Y, S, D
4. Grup:	ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Grup:	g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup:	ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

MEB. 2005. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “ela” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan “Ela” kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.
- a. Bitişik eğik yazıda c, ç, ı, i, j, o, ö, p, s, ş, u, ü, v, z harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.
- b. Bitişik eğik yazıda harfler üstten bağlanır ve harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konur.
- c. Bitişik eğik yazıda “F, N, P, V, T” harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır.
- d. Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.
- Rakamlar matematik dersi programı ile bağlantılı olarak birinci ses grubundaki ses öğretimi tamamlandıktan sonra aşamalı olarak verilmeye başlanmalıdır.

### *3-Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma:*

İlk okuma-yazma öğretiminin en önemli aşamasıdır. Bu aşamada aşağıdaki etkinliklere yer verilmelidir.

- Verilen ilk iki sesin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
- Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Verilen her yeni ses öncekilerle ilişkilendirilmeli ve yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
- Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- Sesler verildikçe üretilen heceler artacak ve buna bağlı olarak ta kelime ve cümle oluşturma süreci kolaylaşacaktır. Oluşturulan özel adlar büyük harflerin öğretiminde kullanılmalıdır.
- Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı ve yazılmalıdır (MEB, 2005, 254).

### **3.6.4.3. Metin Oluşturma**

Öğrenilen kelimeler ve cümlelerden yola çıkarak metin oluşturulmalıdır. Öğrencilerin metinleri doğru yazmalarına özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları metinleri okumaya teşvik edilmelidirler (MEB, 2005, 254).

### **3.6.4.4. Okuryazarlığa Ulaşma**

Bu aşama ilk okuma-yazma öğretiminin son aşamasıdır. Bu aşamaya serbest okuma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2005, 254).

## **3.7. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi**

Bu başlık altında önce ülkemizdeki Cumhuriyet öncesi dönemde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin gelişmelere yer verilmiştir. Cumhuriyet öncesi dönemdeki gelişmeler kısaca özetlenmiştir. Ardından ülkemizde Cumhuriyet döneminde ilk okuma yazma öğretimi alanında gerçekleşen gelişmelere yer verilmiştir.

### **3.7.1. Cumhuriyete Kadar Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri**

Orta Çağ ve Yeni Çağ boyunca Türkler arasında okuma yazma oranı yüksek değildi. Bu dönemlerde Arap Alfabesi kullanılmaktaydı ve öğretim tekniği olarak ta harf tekniği uygulanmaktaydı. Konuşma ve yazı dili arasındaki uyumsuzluk ve de bu alfabenin okuma yazmada doğurduğu güçlükler okuma yazmanın yaygınlaşmamasına neden oluyordu. (Sarı, 2008; Kanmaz, 2007, 25). Engin ve Uygun (2011, 200)'un belirttiğine göre Sıbyan Mektepleri Osmanlı Devleti döneminde okuma yazma eğitiminin verildiği yerlerdi. Alfabe yöntemi Arapça'yı öğretmek amacıyla kullanılmaktaydı. Verilen yazma eğitimi ise nakkaşlık sanatı ile Arapça metinleri kopyalamaktan ibaretti. Hz. Ali tarafından Kur'an ve Arapça metinleri okuma amacıyla geliştirilen Elifba Cüzü, günümüzde de halen Kur'an okuma ve Arapça öğretimi amacıyla kullanım görmektedir (Alperen, 2001, 111).

1852 yılında Kayserili Dr. Rüşti okuma yazma eğitiminde kullanılması için, “Çocuklara Armağan” isimli ilk alfabeği geliştirmiştir. “p, j, ç” gibi Arapça’da yer almayan sesler de alfabeğe eklenmiş, 29 olan harf sayısı artırılarak 35’e çıkartılmıştır. Hareketli nesnelere harflerin ifadesinde kullanılmıştır (Sarı, 2008, 9).

Galata’da Neologos Matbaası’nda basılan Resimli Elifba-yı Osmani isimli kitap Galatasaray Lisesi öğretmeni Hafız Refi tarafından, önce resimsiz, 1874’te de resimli olarak yayınlanmıştır. Selim Sabit Efendi başta olmak üzere bazı eğitimciler bu kitapta yer verilen okuma yazma yöntemini benimsemişlerdir (Akyüz, 2000, 4-5).

Kazım Nami Duru, “Çözümlemeli ve Bireşimli” yöntemden 1916’da Muallim adlı bir dergide bahsetmiş ve uygulamada da bu yöntemi kullandığını belirtmiştir. Okuma yazma çalışmalarına anlam ifade eden sözcüklerle başlanması gerektiğini, sonraki adımda çözümleme yapılacağını en son adımda ise bireşim yoluyla yeni kelimelere ulaşılması gerektiğini belirtmiştir. Dayandığı temeller bakımından bu teknik “Çözümleme Yöntemi”ne basamak teşkil etmiştir (Sarı, 2008, 9).

Türkiye’de ilk kez cümle yöntemiyle eğitim çalışmalarına ise, İstanbul Öğretmen Okulu öğretmenlerinden Nuzbet Sabit tarafından 1918 yılında, Muallim adlı dergide “Elifba Meselesi”adlı iki yazı ile “Kelime Usulü ve Elifba”isimli bir kitap ile başlanmıştır (Güleryüz, 2002, 51).

### **3.7.2. Cumhuriyet Döneminde Kullanılan İlk Okuma-Yazma Yöntemleri**

Cumhuriyet’in ilk yıllarında harf inkılabı, okuma yazma seferberliği, 1924’te İstanbul’da alfabe kongresinin toplanması gibi önemli çalışmalar yapılmıştır. Uzun tartışmaların yaşandığı alfabe kongresi sonucunda öğretmenler ses yöntemi (usul-i savti) ile kelime yönteminin okuma yazma öğretiminde kullanma konusunda serbest bırakılmıştır. Alınan bu karar 1926 tarihli “İlk Mektep Müfredat Programı”nda yerini almıştır (Bay, 2008, 10).

1948 Türkçe Programı ile birlikte büyük değişikliklere imza atılmış ve cümle yöntemine geçilmiştir. Cümleler verilirken başlangıçta basit cümlelerle başlanması gerektiği, cümlelerden sözcüklere, sözcüklerden hecelere, hecelerden seslere geçilerek okuma yazma eğitiminin gerektiği bu programda belirtilmiştir. Önce büyük harflerin, dönem ortasında ise küçük harflerin verilmesi gerektiği bu programda belirtilmiştir

(MEB, 1948). 1968 Programında cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimine devam edilmiş ancak büyük ve küçük harflerin birlikte verilmesi öngörülmüştür (MEB, 1968). 1981 ve 1997’de yayımlanan programlarda önemli değişikliklere gidilmemiş, cümle yöntemiyle öğretim devam ettirilmiştir (Bay, 2008, 10).

Ülkemiz, 2001 yılında PIRLS ve 2003 yılında PISA isimli araştırmalara katılmış ve bu araştırmalarda öğrencilerimizin okuma, yazma, anlama, Türkçe’yi iyi kullanma gibi alanlarda sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır. PIRLS projesinde ülkemiz 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır. PISA araştırmasında ise ülkemiz sadece beş ülkeyi geride bırakabilmiştir (EARGED, 2005). Bu araştırmalardan hareketle 2004 yılından itibaren eğitim programlarında değişikliklere gidilmeye başlanmıştır. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak geliştirilmiştir. İlk okuma-yazma öğretiminde köklü değişikliklere gidilerek, 2005-2006 eğitim öğretim yılıyla birlikte ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaya konulmuştur. Yazı öğretiminde de köklü değişikliklere gidilerek dik temel harflerin yerine bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Yapılan bu değişikliklerden sonra katıldığımız 2012 PISA araştırmasında, okuma becerileri alanında Türkiye’nin OECD ülkeleri arasında yıllık artış bakımından en iyi performansı sergilediği gözlenmektedir. 2003 yılından beri sürekli performans artışı sergileyen Türkiye’nin 2009-2012 yılları arasında sergilediği toplam 11 puanlık ortalama artış istatistiksel olarak da anlamlıdır. PISA 2012 araştırmasına katılan tüm ülkelerde kızların okuma becerisi performansları erkeklerin performanslarından daha yüksektir. Türkiye’de de okuma becerisindeki bu fark kızların lehinedir ve istatistiksel olarak da anlamlıdır. Ancak genel başarı değerlendirildiği zaman, bu artış miktarları Türkiye’yi hala OECD ortalaması civarına taşıyacak düzeye ulaşamamıştır. Araştırmaya katılan tüm ülkeler arasında ise okuma becerisi puanlarında 65 ülke arasında 42. sırada kendine yer bulmuştur ( Yıldırım ve diğ., 03.12.2013, 12, 34-36).

## 4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Orhan (2007), “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, bilgisayar destekli öğretimin, ilkokuma yazma başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfta okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili Kadıköy ilçesi Kayışdağı Arıfpaşa İlköğretim Okulu birinci sınıf şubeleri arasından deney grubu olarak seçilen 1-D sınıfındaki 32 öğrenci ve kontrol grubu olarak seçilen 1-C sınıfındaki 32 öğrenci oluşturmaktadır. Yöntem olarak, yarı deneme modellerinden son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve birinci dönem süresince deneysel olarak sahada gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, BDÖ, öğrencilerin yazı, noktalama ve okuma başarılarına etkisi olmuştur. Ancak okuduğunu anlama ve yazma başarılarına etkisi olmamıştır. Genel bulgulara bakılarak, BDÖ’nün öğrencilerin ilkokuma ve yazma başarılarına olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Turan (2007), “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği” konulu yüksek lisans tez çalışmasının amacı, MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı’nda yer alan, Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Araştırma Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde görev yapmakta olan 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme metodu da kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcılar, ilk okuma yazma öğretiminde daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; “hızlı okuma” açısından ise cümle yöntemini daha etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. “Okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma” açısından hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunda ise kararsız kalmışlardır. Araştırmaya göre sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri, Ses Temelli Cümle Yöntemini müfettişlere göre daha olumlu bulmuşlardır. Araştırma bulgularına dayanarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe kazanımlarının uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğu göz önüne alındığında; Türkçe 1 programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu söylenebileceği belirtilmiştir.

Bay (2008) tarafından yapılan, “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)” konulu doktora tezi çalışmasında, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimini değerlendirmiştir. Araştırmada, 2005-2006 öğretim yılında, 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi, ilk okuma yazma öğrenme süreci, okuma yazma becerileri, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri yönünden sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Araştırmaya katılan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi, okuma yazma becerisi, okuma yazma hızı, hikaye edici ve bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeyleri yönünden 2 ay süreyle gözlenmiştir. 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenine de ön test ve son test uygulanarak, STCY hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında gözlenen 1. sınıf öğrencilerinin, STCY ile ilk okuma yazma öğrenimine ilişkin becerileri %98 - %100 oranında kazandıkları belirlenmiştir. Gözlenen 2. sınıf öğrencilerinin ise STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %75’inin, cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenenlerin ise %17’sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise STCY’yi etkili buldukları belirlenmiştir.

Çatak (2008), “Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasının amacı, İlköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Çalışmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezinde çalışmakta olan 1. , 2. ve 3. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evren üzerinde yürütüldüğü için örneklem

alınmamıştır. Araştırmaya MEB'e bağlı 44 ilköğretim okulunda görev yapan 104 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. İstatiksel analizler SPSS 10 programından yararlanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, yeni programın öğrenme hızını arttırdığını, öğrencinin okumaya erken başladığını ve yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca ilk okuma-yazma planlamasının ve kılavuz kitapların kendilerine hazır olarak verilmesinin kendilerine büyük kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Ancak yeni programla birlikte heceleyerek okumanın ve buna bağlı olarak ta okuduğunu anlama güçlüğüne arttığını da ifade etmişlerdir. Yine araştırma sonuçlarına göre, STCY 'de, cümle temelli ses yöntemine göre okuma hızında düşme olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bitişik eğik yazıyla ilgili tereddütleri olduğu gözlenmiştir.

Yener (2008) tarafından yapılan "Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1. Sınıf İlkokuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler" konulu yüksek lisans tez çalışmasında, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre gerçekleştirilen ilk okuma yazma çalışmaları sırasında karşılaşılan güçlükler incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Konya ilinde görev yapmakta olan ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilk okuma yazma öğretimi veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi tesadüfi olarak belirlenen 146 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma çalışmalarının her aşamasıyla (Öğrenme alanları, etkinlikler, araç gereçler, değerlendirme, aile) ilgili olarak belli düzeyde güçlükle karşılaşmaktadırlar. Güçlük düzeylerinde cinsiyet ve çalışılan yerin önemli olmadığı, kıdemin ise sadece öğrenme alanları boyutunda etkili olduğu saptanmıştır.

Obalar (2009), "İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli doktora tezi çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından okuma yazma becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırmada veriler, 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul

ili Kadıköy ilçesinde 1, Ümraniye’de 2 olmak üzere toplam 3 resmi ilköğretim okulunda okumakta olan 304 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin, evlerinde Türkçe konuşulan öğrencilerin, ailelerinin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar bu gruplar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yine okulların bulunduğu çevre iyileştikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden alınan puanların arttığı saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri yükseldikçe okuma yazma ölçeklerinden aldıkları puanlarda artış gözlenmiştir. Okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okuma uyum zorluğu yaşayan öğrencilerin erken tespit edilip bu öğrenciler için okula uyumu kolaylaştırıcı etkinlikler planlanması; okul öncesi eğitimin ülkemiz genelinde yaygınlaştırılması; ailenin ilk okuma yazma sürecine dahil edilmesi, özellikle anne eğitiminin üzerinde durulması; ev, okul ve çevrenin ilk okuma yazma sürecini destekleyici şekilde işbirliği içinde olması önerilmiştir.

Çetin (2010), “Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, merkez ve köy okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ne oranda ulaştıklarını ve ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan problemleri öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılının 2. döneminde, Sivas merkez ve merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Her okula anket formları gönderilmiş, 156 adet anket formu geri dönmüştür. Araştırmayı geçerli olan 108 anket formu oluşturmuştur.

Merkezde bulunan okullardaki öğrencilerin köyde bulunan okullardaki öğrencilere göre; bağımsız sınıflı okullardaki öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilere göre kazanımlara ulaşma yüzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem olarak deneyimi fazla olan öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinde daha başarılı oldukları; birleştirilmiş sınıflarda her ne kadar sınıf mevcudu az olsa da eğitim öğretimden yeterli verim alınmadığı saptanmıştır.

Özgün (2010) tarafından hazırlanan “Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, eski ve yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu konuyla ilgili alan taraması anketi uygulanmıştır. Araştırma evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Antakya Merkez ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; yeni öğretim yöntemi olan STCY'nin uygulanabilirliğinin, çözümlene yöntemine göre daha geçerli olduğu ve öğretmenlerin bu yöntemi destekledikleri saptanmıştır. Ancak yine aynı çalışmada, bitişik eğik yazı öğretimi sırasında önemli zorluklar yaşandığı, anlama etkinliklerinin, görsel ve yazılı materyallerin yetersiz kaldığı STCY'nin önemli eksiklikleri olarak tespit edilmiştir.

Aba (2011), “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi: Balıkesir İli Örneği” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanması üzerine görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Sındırgı ilçe merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda; öğretmenler, yeni programın kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenme hızını arttırdığı, öğrencileri edilgen olmaktan kurtarıp etken hale getirdiği, bu programla okumaya erken başlanıldığı görüşünü belirtmişlerdir. Yine öğretmenler bitişik eğik yazı ile yazı yazma hızının daha fazla olduğunu, yeni programda seslerin oyun oynanarak eğlenceli bir şekilde öğretildiğini, verilen kılavuz kitapların programı uygulamada yeterli olduğunu, ilk okuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesinin çok büyük bir kolaylık olduğunu ve programın öğretmen ve öğrenci yaratıcılığına katkı yaptığı görüşünü belirtmişlerdir. Okullarda program geliştirme uzmanı bulundurulması, hizmetiçi eğitimlerin artırılması, eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılması, velilerle sık sık toplantıların yapılması ve işbirliğinin artırılması önerilmiştir.

Bozkurt (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma- Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan

Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders programında yer alan görsellerin niteliğini ve rolünü, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı ve ders kitaplarında bulunan görsellere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY’ de yer alan görsel okuma görsel sunu kazanımlarının öğrenci düzeyine uygunluğunu, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı ses temelli cümle yönteminde yer alan görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarını kazandırırken ne derecede sorunlar yaşandığını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma örneklemini Muş ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 310 birinci sınıf ve birinci sınıf okutmuş öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımları genel olarak öğrenci düzeyine uygun bulmuşlardır. Yine aynı araştırmaya katılan öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu alanına ait kazanımların kazandırılması sürecinde genel olarak problemle karşılaşmadığını belirtmişlerdir. Okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin çevre koşullarına uygun görseller arasından seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bulgulardan yola çıkılarak görsellerin okuma yazma öğretiminde dikkat çekici ve derse karşı ilgi artırıcı özelliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler ve mesleki kıdemi az öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin rolünün önemli olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Emeç (2011), “Türkçenin Yeterince İyi Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)” konulu çalışmasında Türkçe’nin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı bölgelerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve bu sorunlar karşısında kullandıkları çözümleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup, araştırmada 2010-2011 eğitim öğretim yılında Erzurum ili sınırları içinde görev yapmakta olan birinci sınıf okutma tecrübesine sahip 79 sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yer aldığı okullarda öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretiminde; öğrenci kaynaklı, öğretmenin

kendisinden kaynaklı, aile ve çevre kaynaklı, Türkçe Programı kaynaklı ve bunlar dışında belirtilen çeşitli nedenler kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır.

Yazanoğlu (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişiminin İlk Okuma Yazma Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey ile İlişkisi” yüksek lisans tez çalışmasında, kelime dağarcığı gelişiminin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ilk okuma yazma başarısı ile 1. Sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki saptanmış olup, kelime dağarcığı gelişmiş öğrencilerin kelime dağarcığı gelişmemiş öğrencilere göre okuma yazma başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Bayat (2012), “Stake’in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi” konulu doktora tezi çalışmasında, Stake’in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinden şans yoluyla seçilen 17 birinci sınıf öğretmeni ve yine onların sınıflarından şans yoluyla belirlenen 50 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma hem nitel hem nicel verilere dayanmaktadır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin kalem doğru tutma, ad ve soyadını yazıp okuma, yazının okunuş yönünü gösterme, yazının bir düşüncenin ifadesi olduğunu kavrama, kitabı doğru yönde tutma okuma-yazma olgunluğu becerilerinin yeterli olduğu saptanmıştır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin bir, iki ve üç heceli kelimeleri okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kazanımların öğretiminde ayırdıkları zaman, kullandıkları materyal, seçtikleri yöntem ve teknikler ve kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından yeterli oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler programın uygulanmasında; kazanımlar, içerik, STCY, bitişik eğik yazı öğretimi, veliler, değerlendirme yöntemleri, eğitim denetçileri ve okul idarecileri ile ilgili güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bulut (2012) tarafından yapılan “Amerika New Jersey Eyaleti Dil Sanatları Programı ile Türkiye İlkokuma Yazma Programının Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de uygulanan ilk okuma yazma programı ile ABD’nin New Jersey eyaletinde uygulanan ilk okuma yazma programları karşılaştırılarak iki program

arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda her iki ülkenin programının birbirine benzer olduğu tespit edilmiş, Türkiye'deki programın daha ayrıntılı olduğu, Amerika New Jersey eyaletindeki programın ise daha genel bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Türkiye'deki programın duyuşsal ve devinişsel amaçlara da yer verdiği belirlenmiştir.

Başar (2013), "60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu makale çalışmasında, ilkokula 60-66 ay döneminde başlayan öğrencilerin ilk okuma-yazma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel olarak yapılan bu çalışmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Uşak'ta görev yapmakta olan 26 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda 60-66 ay aralığında bulunan öğrencilerin dönemin başında okula uyum, tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme ve giysisini giyme, kendi başına yiyip içebilme gibi kişisel öz bakım becerilerinde yetersiz oldukları görülmüştür. Eğitim-öğretim yılı sonuna doğru bu sorunların ortadan kalktığı görülmüştür. Öğrencilerin ilkokula başladıkları dönemde kalem tutma, satır aralığına yazma, sesleri yazım yönüne göre doğru yazma, tahtayı kullanma becerilerinde de sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Yine eğitim-öğretim yılının sonuna doğru bu sorunun da ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Delican (2013) tarafından hazırlanan "Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programının İlk Okuma Yazmaya Hazıroлуşluęa Etkisi ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışmasında, Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programı'nın ilk okuma yazmaya hazıroлуşluęa etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki MEB' e bağlı ilkokulların birinci sınıfları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi ise farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan üç farklı ilkokulun birinci sınıflarında eğitim-öğretim gören 93 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroлуşluk, yazmaya hazıroлуşluk, görsel algı ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediğı görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuma yazmaya hazıroлуşluk ön test puanları,

okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı çıkmıştır. Cinsiyet ve baba eğitim durumları öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, anne eğitim düzeyi ve okula başlama yaşı öğrenciler arasında anlamlı oranda farklılaşmıştır. Yine aynı araştırmada yer alan öğretmen görüşlerine göre, Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programı hakkında öğretmenler yeterli derecede bilgilendirilmemiştir.

Duran (2013) tarafından yapılan “İlkokula 60. Ayında Başlayan Öğrencilerin Yazı Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi” konulu makale çalışması, ilkokula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazma öğretimine ilişkin hazır bulunuşluk seviyeleri ve yazı becerisi gelişimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modelinde yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu ilkokula 60. ayında başlayan, 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın başında, öğrencilerin sırada oturma ve boyama yapma becerilerinin yeterli olduğu ancak, düzenli çizgi çizme, el, kol, kas ve göz koordinasyonu, defter kullanım ve kalem tutma becerileri hazırbulunuşluklarının yazı yazmayı öğrenmeye başlamaları için yetersiz olduğu belirtilmiştir. 16 haftalık eğitimin ardından da bu sorunların devam etmekte olduğu gözlenmiştir.

Gömlüksiz (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi” konulu makale çalışmasının amacı, sınıf öğretmeni adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Çalışma grubunu yedi farklı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği programı 3. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre isteklilik ve gereklilik alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine farklılık saptanırken, ilgi alt boyutunda öğretmen adaylarının tutumları farklılaşmamıştır. Üniversite değişkeni açısından ise isteklilik, ilgi ve gereklilik alt boyutlarında öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Kırmızı (2013), “İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması” konulu makale çalışmasında, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel çalışma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışmanın evrenini Denizli il ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 1. ve 2. sınıf

öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 63 kişiden oluşan 1. ve 2. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin hem okuma yazmaya hazırlık aşamasında hem de yazının öğretilmesi aşamasında dik temel harflerle öğretimi daha kolay buldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dik temel harflerle daha güzel ve okunaklı yazdığını savunmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun bitişik eğik yazıyı zor bulmaları nedeniyle ilkokuma yazma öğretiminde dik temel harfleri kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmada, bitişik eğik yazının öğretimine ilişkin olarak öğretmenlere kapsamlı bir eğitim verilmesi ve sınıf öğretmenleri tarafından bitişik eğik yazının mı dik temel harflerin mi tercih edildiğiyle ilgili daha geniş çaplı araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Şentürk (2013), “Ev Ödevlerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Becerilerine Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, yapılandırılmış ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup “Son test Kontrol Gruplu Model” kullanılıp yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçesi İnönü İlköğretim Okulu’nda okuyan 24’ü deney, diğer 24’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 48 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yapılandırılmış ev ödevleri ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama, görsel okuma ve anlama, dikte ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde; öğrencilerin yazım kurallarına uymalarında ve daha erken okumaya geçmelerinde olumlu bir rol oynamıştır. Yapılandırılmış ev ödevleri ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının arttırılmasında anlamlı derecede bir etkiye sahip bulunmamıştır. Yine aynı çalışmada kız öğrencilerin kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla ödevlerini daha özenli, eksiksiz ve hatasız yaptıklarını, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin de almayanlara oranla yazılarının daha düzenli ve okunaklı olduğu saptanmıştır. Araştırmada veliler ve deney grubu öğretmeniyle yapılan görüşmede ise ev ödevleri yapılandırılırken ilgi çekici etkinliklerin olmasının yanı sıra ev ödevi süresinin de önemli olduğu, zaman alıcı ödevlerin isteksizlik ve dikkatsizliğe neden olduğu görüşme yapılan kişiler tarafından dile getirilmiştir.

Uysal (2013), “İlkokuma Yazma Öğretimine Doğrudan Bitişik Yazı İle Başlayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Yazı Örneklerindeki Genel Hatalar” isimli makale çalışmasında, STCY ile ilk okuma yazma öğretimine geçilmesinin 6 yıl ardından bitişik eğik yazı çalışmalarının geldiği aşamanın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 5. sınıfa gelen öğrencilerin kişisel bir üslup geliştiremedikleri, küçümsenemeyecek bir oranda okunamayacak derecede bozuk bitişik eğik yazı yazdıkları ve çoğunun sağa eğimli yazamadıkları belirlenmiştir. Harflerin gövde ve üst uzantı boylarını eşit tutma ile satır çizgilerini doğru kullanma oranları da %50’nin altında olduğu görülmüştür. . Başkalarına yazı yazdıranların oranının %12 olduğu, konu başlıklarını bitişik eğik yazıyla yazmaları gerekirken başka yazı tiplerini kullananların oranının yarıdan fazla olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2013) tarafından yapılan “Göçle Gelen Okul Öncesi Çocukların İlkokuma Yazma Becerilerine İlişkin 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” konulu makale çalışmasında, ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak Mersin ilinde yoğun göç alan bölgelerdeki öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğini tespit etmek amaçlanmaktadır. Tarama modeliyle yapılan bu çalışmada, çalışma grubunu Mersin ilinde yoğun göç alan bölgelerde görev yapmakta olan 54 ilköğretim 1. Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, göç alan bölgelerdeki okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayanlara göre okuma, yazma ve görsel okuma becerileri yönünden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Nitel analiz sonuçlarına göre ise, okul öncesi eğitim alan çocukların dersten çabuk sıkıldıkları belirlenmiştir.

Durna (2014) tarafından yapılan “2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması: Erzincan Örneği” konulu yüksek lisans tez çalışması genel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırma Erzincan il merkezinde ve merkeze bağlı ilçe ve köylerdeki 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 60-66 ay arasında ve 66. ay üzerinde okula kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan

ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında geçen yıldan birinci sınıf okutmuş şu anda ise ikinci sınıf okutan Erzincan merkez ve merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 348 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre farklı ülkelerdeki okula başlama yaşları kıstas alınması, çocukların psikolojik ve fiziksel gelişimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiği dile getirilmiştir. Okula başlama yaşından ziyade ilkokuma yazma öğretimine başlama yaşına sınıf öğretmenlerinin, akademisyen ve eğitim çalışanlarının görüşlerine başvurularak kesin bir sınır getirilmelidir. Okula başlama yaşının velinin isteğine göre belirlenmemesi, değişmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadığı kazanım ise “Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.” kazanımıdır. Öğretmenler bu yazının yapılandırıcılık programında belirtildiği gibi hızlı ve akıcı yazma sağlamadığını ifade etmişlerdir. Günlük yaşamda kullanılmadığını, okul sıralarında kaldığını ve öğrencinin ilerleyen yaşamında yer almadığını belirtmişlerdir.

#### **4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Roberts ve Meiring (2006) tarafından yapılan, “Öğrencilerin Okur Yazarlığı ve Hecelemeleri Hususunda Sesleri Öğretme:1. Sınıfta Okuma-Yazma, Heceleme ve 5. Sınıftaki Değerlendirilmeleri Üzerine Etkileri” konulu makale çalışmalarında 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma ve heceleme yeterlikleri iki farklı öğretim konsepti içinde incelenmiştir. Okuma-yazma ve heceleme becerileri 1. sınıfın başında, 1. dönemin sonunda ve yıl sonunda olmak üzere 3 defa ölçülmüştür. Bir grupta sözcükleri heceleyen öğrenciler yer alırken diğer grupta ise ses yapılarını öğrenen öğrencilere yer verilmiştir. 5. sınıfın bitiminde heceleme yoluyla öğrenen öğrencilerin yazımsal yazmaya dayalı öğrencilerden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Stephen (2006) tarafından yapılan “El Yazısı Hızının Çocukların Yazısı ile İlişkisi” konulu makale çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin hareket becerilerinin gelişmesinin yetişkinlere göre daha fazla zaman aldığı görülmüştür. Öğrencilerin yazma hızının yazdıkları yazının kalitesi ve uzunluğuna göre değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin yazma becerilerinin yazının akıcılığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Telaffuz eğitiminin akıcı yazma üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Yazma hızı ve yazma akıcılığı arasındaki ilişkinin büyük yaştaki (4.-9. Sınıflar) çocuklardan çok, küçük yaştaki (1.-3. Sınıflar) çocuklarda daha kuvvetli olduğu araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Graham ve arkadaşları (2007), “İlkokul Öğretmenleri El Yazısını Nasıl Öğretir?” konulu araştırmada Amerika’nın farklı bölgelerinden rastgele seçilen ilkokul öğretmenlerinin yazmayı nasıl öğrettikleri incelenmiştir. 10 öğretmenden 9’u haftalık ortalama 70’er dakika ayırarak el yazısı becerilerini kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %12’si üniversitede aldıkları eğitimin el yazısı öğretiminde fayda sağladığını düşünmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bu eksik öğretime rağmen, öğretmenler el yazısı öğretiminde öngörülen birçok öğretim yöntemini kullanmışlardır.

Hollingsworth ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan, “İşbirlikli Öğrenme Yoluyla Birinci ve İkinci Sınıflarda Okuma ve Anlamayı Geliştirme” konulu yüksek lisans tez çalışmasının çalışma grubunu, 51 ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencisi, 28 ilkokul öğretmeni ve 51 öğrenci ailesi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı öğrencilerin okuma ve anlama etkinliklerindeki başarısızlıklarının nedenlerini belirlemek ve bu nedenleri ortadan kaldırmaktır.

Araştırma sonuçlarına göre uygulanan uygun yöntemlerle öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri artmakta ve öğrenciler daha başarılı olmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin öğretim metodu olarak kullanılması, sadece yaşlılar arasında olumlu etkileşimleri desteklemekle kalmayıp aynı zamanda akademik başarı ve okumaya karşı güdülenmeyi de arttırmaktadır.

Cutler ve Graham (2008) tarafından hazırlanan “İlköğretimde Yazma Öğretimi” isimli çalışmaya Amerika genelinde 178 katılımcı dahil edilmiştir. Çalışma grubuyla sınıf içi yazma becerileri ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Çalışma grubunun %98’ini bayan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Grubun %72’si yazma becerisini kazandırmak amacıyla eklettik yöntemini kullanmıştır ve yazma becerisini sürece yayarak öğretmişlerdir. Öğretmenlerin eklettik metodunu kullanma sıklıkları ise ciddi farklılıklar göstermektedir. Araştırmada, yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayırma, açıklayıcı metinlere daha fazla zaman ayırma, yazmaya olan motivasyonu arttırıcı çalışmalar yapılması, ev ve okul arasındaki işbirliğinin arttırılması, eğitimde

teknolojiden daha fazla faydalanma ve üniversitelerde yazma becerilerini kazandırmaya dair daha profesyonel bir eğitim sağlanması önerilmiştir.

Fitzharris ve arkadaşları (2008), “Öğretmen Yeterliliğinin Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi” konulu makale çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile okuma yazma öğretimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya, mesleki tecrübeleri 7 ile 20 yıl arasında değişen 6 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki tecrübe, bilgi ve becerilerinin öğrencilerin okuma-yazma öğrenmelerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Santoro ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan “Anlamayı ve Kelime Bilgisini Arttırmak İçin Sınıfta Sesli Okuma Alıştırmaları” isimli makale çalışmasında, stratejik bir şekilde uygulanan sesli okuma alıştırmalarının öğrencilerin anlamalarını ve kelime dağarcıklarını geliştirdiği saptanmıştır. Sesli okuma çalışmaları, konuşma etkinlikleri ve metne dayalı tartışmaların öğrencinin anlama becerilerinin ve kelime hazinesinin gelişimine fayda sağladığı görülmüştür. Araştırmada, bu sesli okuma çalışmalarının, okumaya yeni geçen öğrencilerde dahi anlama becerilerinin ve kelime hazinelerinin gelişiminde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Martin ve Thacker (2009) tarafından yapılan “İlköğretimde Yazma Sürecini Öğretme: Tek Kişilik Öğretmen Yaklaşımı” konulu çalışmada Thacker tarafından geliştirilen ve sadece 1. Sınıflarda uygulanan “Thackerville” isimli yazma programının ne kadar etkili sonuçlar ortaya koyduğundan bahsedilmiştir. Thacker’ın, uyguladığı bu metodla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının ve yazmayla ilgili beklentilerinin arttığı belirlenmiştir.

## 5. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirmede kullanılan ölçütler hakkında bilgiler yer almaktadır.

### 5.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel model kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2002, 87). Sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Gruplara yalnızca sontest uygulanır (deney sonucu ölçme yapılır) (Karasar, 2002, 97). Çoğu denemelerde öntestin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece de, deney öncesi ölçmelerin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkileri önlenir.

G: Grup

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness)

X: Bağımsız değişken düzeyi

**G1 R X O1.2**

O: Ölçme, gözlem (observation)

**G2 R O2.2**

### 5.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

İstanbul ili Bağcılar ilçesi Yıldıztepe İlkokulu birinci sınıf şubeleri arasından deney grubu olarak seçilen 29 öğrenci ile kontrol grubu olarak seçilen 29 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

**Tablo 3: Demografik Bilgiler**

<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Kontrol	29	50,0
Deney	29	50,0
<b>Cinsiyet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Kız	29	50,0
Erkek	29	50,0
<b>Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Evet	12	20,7
Hayır	46	79,3
<b>Okuma Becerisi Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Var	0	0
Yok	58	100,0
<b>Yazma Becerisi Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Var	0	0
Yok	58	100,0
<b>Kas Gelişimi Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Uygun değil	0	0
Uygun	58	100,0
<b>Engelli Olma Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Var	0	0
Yok	58	100,0
Toplam	58	100,0

Tablo 3'te eğitim öğretim yılı başında uygulanan hazırbulunuşluk gözlem formuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Eğitim öğretim yılı başında kontrol grubu öğretmeni ile görüşülerek ailelerden elde edilen bilgiler, sınıf ortamında yapılan gözlem ve kontrollerden yola çıkarak hazırbulunuşluk gözlem formları için gerekli veriler elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler hazırbulunuşluk gözlem formlarına işlenmiştir. Okul idaresi tarafından 2013-2014 eğitim-öğretim yılı başında yapılan özenli çalışmayla okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin sınıflara eşit olarak dağılımı ve şubelerde eşit sayıda öğrenci olması sağlanmıştır. Tabloya bakıldığı zaman da ana okulu eğitimi almış öğrenci sayılarının, kontrol grubunda 6 ve deney grubunda 6 olmak üzere, eşit olduğu görülecektir. Çalışma grubundaki geri kalan 46 öğrencinin ise okul öncesi eğitimi almamış olduğu belirlendi. Yine aynı tabloya bakıldığı zaman çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin şubelere dengeli dağıldığı (kontrol grubu 29 öğrenci, deney grubu 29 öğrenci) görülecektir. Her iki grupta da ilkokula başladığı zaman okuma ya da yazma bilen öğrenci bulunmamaktadır. Kas gelişiminde sorun olan bir

öğrenci her iki grupta da bulunmamaktadır. Yine aynı tabloya göre her iki grupta da engelli bir öğrenci bulunmamaktadır.

Araştırmanın modeli bölümünde de bahsedildiği üzere çoğu deneme modelinde öntestin uygulanması gereksizdir. Bu çalışmada da öğrenciler okula yeni başladıkları için çalışma sonunda uygulanan son testlerle kıyaslanabilecek okuma ve yazma becerilerine sahip değildirler. Bu yüzden çalışmada ön testler uygulanmamıştır. Bunun yerine eğitim öğretim yılı başında öğrencilerin gördükleri varlıkları tanıma becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan görsel okuma ölçeği sonuçlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman (Deney grubu 4,31-Kontrol grubu 4,51) iki grup arasında belirgin bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Küçük el kaslarının gelişim durumuna bakmak amacıyla uygulanan çizgi çalışması ölçeği sonuçlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman da (Deney grubu 4,24-Kontrol grubu 4,13) belirgin bir farklılık görülmemiştir.

### **5.3. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması amacıyla aşağıda verilmiş olan veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları şu şekildedir:

- 1-İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu
- 2-Görsel Okuma Ölçeği
- 3-Çizgi Çalışması Ölçeği
- 4-Dikte Becerisi Ölçeği
- 5-Okuma Becerisi Ölçeği
- 6-Okuma Hızı Ölçme Metni

Alt başlıklarda veri toplama araçlarının nasıl ve ne zaman kullanıldığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **5.3.1. Veri Toplama Araçları**

Öğrencilerin eğitim-öğretim yılı başında hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve eğitim-öğretim yılı sonunda amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını saptamak amacıyla aşağıda yer verilen veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır.

### **5.3.1.1. İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu**

Babayiğit (2012, 118) tarafından geliştirilen bu form (Ek-1) öğrencilerin ilk okuma-yazmaya hazır olup olmadıklarını belirlemek için Eylül ayının son haftasında uygulanmıştır. Gözlem formunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1-Okul öncesi eğitim aldı mı?

2-Okumayı öğrenmiş mi?

3-Yazmayı öğrenmiş mi?

4-El kas gelişimi yeterli mi?

5-Bedensel özrü var mı?

“İlk Okuma Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu” nun kullanılabilmesi için Babayiğit (2013)’ten elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Gözlem formları araştırmacı tarafından toplanan veriler ışığında doldurulmuştur.

### **5.3.1.2. Görsel Okuma Ölçeği**

Babayiğit (2012, 120) tarafından geliştirilen bu ölçek (Ek-2) öğrencilerin gördükleri varlıkları tanıma becerilerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek için kullanım izni Babayiğit (2013)’ten alınmıştır. Her öğrenci için ayrı olarak, araştırmacı tarafından Eylül ayının son haftasında uygulanmıştır. Alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “5”tir. Her resmin puan karşılığı “1” dir. Uygulama sırasında ilk olarak resim öğrenciye gösterilmiş ve resimdeki varlığın ne olduğunu söylemesi istenmiştir. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından ölçeğe işlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin aldığı puanlar toplanıp gruptaki öğrenci sayısına bölünerek deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

### **5.3.1.3. Çizgi Çalışması Ölçeği**

Babayiğit (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek (Ek-3) öğrencilerin ilk okuma-yazmaya hazır olup olmadıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Eylül ayının son haftasında uygulanmıştır. Küçük el kaslarının gelişim durumuna bakılmıştır. Testten alınabilecek en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “5”tir. Uygulama sırasında her öğrenciden verilen ölçek üzerindeki noktaları birleştirerek çizgiler oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin çizgi çalışması ölçeğinden

elde ettikleri puanlar toplanıp gruplardaki öğrenci sayısına bölünerek deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

#### **5.3.1.4. Dikte Becerisi Ölçeği**

Obalar (2009, 120-121, 240) tarafından 2005 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak, öğrencilerin dikte ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Dikte Becerisi Ölçeği” (Ek-4) 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izin Obalar (2014)’ten elektronik posta yolu ile alınmıştır. Ölçeği doldurabilmek için gerekli verileri toplamak amacıyla sınıf seviyesine uygun “Reklamlar” isimli metin “Dikte Çalışması Metni” (Ek-6) olarak belirlenmiş ve öğrencilerin yazmakta zorlanmayacakları bir dikte kağıdı hazırlanmıştır. Dikte Becerisi Ölçeği, araştırmacı tarafından haziran ayının ilk haftasında uygulanmıştır. Uygulama sırasında dikte metni araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuştur. Daha sonra toplanan dikte kağıtları araştırmacı tarafından tek tek değerlendirilerek veriler ölçeğe işlenmiştir.

#### **5.3.1.5. Okuma Becerisi Ölçeği**

Obalar (2009, 118-119, 237) tarafından 2005 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu dikkate alınarak geliştirilen “Okuma Becerisi Ölçeği” (Ek-5) öğrencilerin verilen ilk okuma-yazma eğitimi sonunda okuma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 5’li likert şeklinde toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kullanılabilmesi için Obalar (2014)’ten elektronik posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Ölçekten alınan puan öğrencinin okuma becerisini göstermektedir. “Ye Kürküm Ye” isimli “Okuma becerisi ölçme metni” (Ek-8) haziran ayının başında her öğrenciye tek tek okutulmuş, kamerayla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu video kayıtları araştırmacı tarafından izlenerek ölçek her öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuştur.

#### **5.3.1.6. Okuma Hızını Ölçme Metni**

“Kazan Doğurdu” isimli “Okuma Hızını Ölçme Metni” (Ek-7), araştırmacı tarafından seçilmiştir. Öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısını tespit etmek amacıyla her öğrenciye, “Kazan Doğurdu” başlıklı “Okuma Hızını Ölçme Metni” ayrı ayrı sesli

olarak okutulmuş ve her bir okuma videoya kaydedilmiştir. Uygulama haziran ayının ilk haftasında gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda bulunan tabloda alt problemlerin hangi ölçme aracı ile tespit edildiği verilmiştir.

**Tablo 4: Alt problemlerin tespit edileceği ölçme araçları**

Alt Problem	Ölçme Aracı
1-İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU'nun, öğretmen merkezli yöntemle kıyasla öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişime olumlu bir etkisi var mıdır?	1. Okuma Becerisi Ölçeği
2-İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU'nun, öğretmen merkezli yöntemle kıyasla öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişime olumlu bir etkisi var mıdır?	1. Dikte Becerisi Ölçeği
3-İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU'nun, öğrencilerin okuma hızları üzerindeki etkililiği ne düzeydedir?	1. Okuma Hızını Ölçme Metni

### 5.3.2. Deneysel Çalışma Aşamaları

Araştırma ile ilgili uygulamalı çalışmalara başlamadan önce kontrol grubu sınıf öğretmenine araştırmanın amacı, konusu ve çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla her 2 gruba da eylül ayının son haftasında görsel okuma ve çizgi çalışması ölçekleri uygulandı. Kontrol grubu öğretmeni ile görüşülerek öğrencilerle ilgili toplanan veriler hazırbulunuşluk gözlem formlarına işlendi. Eğitim öğretim yılı başında yapılan bu çalışmaların ardından, 2013-2014 eğitim öğretim yılı boyunca deney gruplarına araştırmacı tarafından EMDÖU ile, kontrol grubuna ise kendi sınıf öğretmenleri tarafından öğretmen merkezli yöntemle ilk okuma yazma eğitimi

verilmiştir. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak ilk okuma yazma eğitimi verilirken yapılan çalışmalar şu şekildedir:

**1-El Alıştırmaları:** Eğitim öğretim yılı başında seslere geçmeden önce öğrencilerin el kaslarının gelişimine katkı sağlayan el alıştırmaları büyük önem taşımaktadır. Kontrol grubunda bu aşamada ders kitaplarında yer alan çizgi çalışmaları takip edilmiştir. Deney grubunda ise öğrencilere ilk olarak “Nasreddin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum” seti içinde yer alan ve öğrencilerin interaktif olarak el alıştırmaları yapabildikleri videolar izlettirilmiştir. Sonrasında ise sette yer alan el alıştırmaları dergilerine, videolarda izlettirilen el alıştırmaları çizdirilmiştir. Ekranda çalışılan el alıştırmaları ile ilgili video sürekli açık tutulmuş ve mevcut el alıştırmalarında zorluk çeken öğrencilerin videoyu izleyip el alıştırmalarında çalışılan el hareketlerini interaktif olarak tekrar etmeleri sağlanmıştır.

**2-Sesi Hissetme ve Tanıma:** Bu aşamada kazandırılmak istenen sesin öğrenciler tarafından farkedilmesi amaçlanmaktadır. Deney grubunda çocukların sesle ilk kez tanıştıkları bu aşamada, sesi hissetmelerini ve tanımlarını sağlamak amacıyla kontrol grubundan farklı olarak “Nasreddin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum” seti içinde yer alan sesleri sezdirici videolar izlettirilmiştir. Zaman zaman da araştırmacı tarafından daha önceden internet ortamından alınmış videolar izlettirilmiştir. Videolar izlettirildikten sonra değerlendirme çalışması olarak, yine aynı set içindeki cd’ de yer alan, çocukların etkin olarak katılımlarına olanak sağlayan “sesin geçtiği kelimeleri bulma, kelimedeki sesin geçtiği yeri bulma ve sesin olduğu balonları patlatma” gibi interaktif oyunlar oynatılmıştır.

**3-Sesi Okuma ve Yazma:** Bu bölümde kontrol grubu kitapta yer verilen sesin yazımı ile ilgili çalışmaları takip ederken, kontrol grubunda sesin yazılışını ve okunuşunu gösteren ve öğrencilerin de eşlik edebildikleri videolar izlettirilmiştir. Sonrasında ise setin içinde yer alan ilgili dergiye sesin yazılışı ile ilgili çalışmalar yaptırılmıştır. Zorluk çeken öğrencilerin sesin yazılışını tekrar interaktif olarak çalışabilmeleri için sesle ilgili videolar çalışma boyunca açık tutulmuştur. Yazma ve okuma çalışmaları sonunda değerlendirme çalışması olarak ise yine eğitim cd’ si içinde yer alan, öğrencilerin interaktif olarak katılabildikleri “sesin olduğu balonları patlatma” v.b. çalışmalar yaptırılmıştır.

**4-Sesten Hece, Kelime ve Cümleler Oluşturma:** Deney grubunda öğrenilen sesle ilgili hece, kelime ve cümleler oluşturmak için ilk aşamada, araştırmacı tarafından hazırlanan ve görsellerle desteklenen powerpointler ve eğitim cd' si kullanılmıştır. İzlenen her yeni hece, kelime ve cümle sonrasında, çalışılan sesle ilgili dergiye yazdırılmıştır. İlerleyen ses gruplarıyla birlikte kılavuz çizgili defterde de yazı çalışmalarına geçilmiştir. Değerlendirme çalışması olarak ise eğitim cd' sinde yer alan “boşluk doldurma” çalışmalarından ve araştırmacı tarafından hazırlanan powerpointlerden faydalanılmıştır.

**5-Metin Oluşturma:** Deney grubunda metin oluşturma çalışmalarında araştırmacı tarafından hazırlanan powerpointlerden ve metin çalışmalarının yer aldığı set içindeki dergilerden faydalanılmıştır. Dergilere ve deftere metinleri bakarak ve dikte yoluyla yazma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise metin çalışmaları ders kitabındaki mevcut metinlerden faydalanılarak yapılmıştır. Dikte çalışmaları ise deftere yapılmıştır.

Ayrıca deney grubunda evinde bilgisayardan faydalanma imkanı olan öğrenciler için bir sosyal paylaşım ağı üzerinde grup oluşturulmuştur. Bu grupta okulda çalışılan ilk okuma yazma çalışmalarına paralel internet tabanlı videolar güncel olarak paylaşılmıştır. Bu videolarla evinde bilgisayardan faydalanma imkanı olan öğrencilere okulda öğrendiklerini tekrar imkanı sağlanmıştır

Haziran ayına gelindiğinde deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır. Okuma hızını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından “Kazan Doğurdu” metni, okuma becerisini ölçmek amacıyla “Ye Kürküm Ye” metni seçilmiştir. Dikte becerisini ölçmek amacıyla ise “Reklamlar” isimli metin seçilmiştir. Kontrol grubu ve deney gruplarına uygulanan bu son testler video ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra videolar tek tek izlenerek dakikada okunan kelime sayıları okuma hızı tablosuna kaydedilmiştir. Okuma becerisiyle ilgili videolar da izlenerek okuma becerisi ölçeğine işlenmiştir. Dikte kağıtları değerlendirilerek dikte becerisi ölçeklerine işlenmiştir.

**Tablo 5: Ölçeklerin uygulama zamanları**

<b>Veri Toplama Aracının Adı</b>	<b>Uygulama İle İlgili Bilgiler</b>	<b>Uygulama Zamanı</b>
İlk Okuma Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu	Araştırmacı tarafından her öğrenciye uygulandı.	Eylül ayının son haftası
Görsel Okuma Ölçeği	Araştırmacı tarafından her öğrenciye bire bir uygulandı.	Eylül ayının son haftası
Çizgi Çalışması Ölçeği	Araştırmacı tarafından her öğrenciye uygulandı.	Eylül ayının son haftası
Okuma Hızını Ölçme Metni	Araştırmacı tarafından her bir öğrenciye uygulandı.	Haziran ayının ilk haftası
Okuma Becerisi Ölçeği	Araştırmacı tarafından her bir öğrenciye uygulandı	Haziran ayı ilk haftası
Dikte Becerisi Ölçeği	Araştırmacı tarafından her bir öğrenciye uygulandı.	Haziran ayı ilk haftası

Tablo 5’te görüldüğü üzere 2013-2014 eğitim öğretim yılı başında öğrencilerin ilk okuma yazma çalışmalarına hazır olup olmadıklarını belirlemek için, Eylül ayının son haftasında İlk Okuma Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu, Görsel Okuma ve Çizgi Çalışması Ölçeği araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanmıştır. Eğitim öğretim yılı sonunda ise gruplar arasında okuma hızları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Okuma Hızını Ölçme Metni, okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Okuma Becerisi Ölçeği ve grupların dikte ve yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise Dikte Becerisi Ölçeği araştırmacı tarafından Haziran ayı ilk haftasında çalışma grubundaki her öğrenciye uygulanmıştır.

**Tablo 6: Deney ve Kontrol Grupları Çalışma Planı**

<b>HAFTA</b>	<b>TARİH</b>	<b>DENEY GRUBUNA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALAR</b>	<b>KONTROL GRUBUNA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALAR</b>
Oryantasyon Haftası	09-13/09/2013	Oryantasyon Çalışmaları	Oryantasyon Çalışmaları
1-8	16/09/2013-15/11/2013	Uyum Dönemi Çalışmaları	Uyum Dönemi Çalışmaları
9-	18-22/11/2013	Serbest ve Düzenli Çizgi Çalışmaları	Serbest ve Düzenli Çizgi Çalışmaları
10-	25-29/11/2013	e, E sesi	e, E sesi
11-	02-06/12/2013	l, L sesi	l, L sesi
12-	09-13/12/2013	a, A, t, T sesleri	a, A, t, T sesleri
13-	16-20/12/2013	i, İ, n, N sesleri	i, İ, n, N sesleri
14-	23-27/12/2013	o, O, r, R sesleri	o, O, r, R sesleri
15-	30/12/2013-03/01/2014	m, M sesi	m, M sesi
16-	06-10/01/2014	u, U, k, K sesleri	u, U, k, K sesleri
17-	13-17/01/2014	ı, I, y, Y sesleri	ı, I, y, Y sesleri
18-	20-24/01/2014	d, D, s, S sesleri	d, D, s, S sesleri
19-	10-14/02/2014	ö, Ö, b, B sesleri	ö, Ö, b, B sesleri
20-	17-21/02/2014	ü, Ü, ş, Ş sesleri	ü, Ü, ş, Ş sesleri
21-	24-28/02/2014	z, Z, ç, Ç sesleri	z, Z, ç, Ç sesi
22-	03-07/03/2014	g, G, c, C sesleri	g, G, c, C sesleri
23-	10-14/03/2014	p, P, h, H sesleri	p, P, h, H sesleri
24-	17-21/03/2014	ğ, Ğ, v, V sesleri	ğ, Ğ, v, V sesleri
25-	24-28/03/2014	f, F, j, J sesleri	f, F, j, J sesleri
26-	31/03/2014-04/04/2014	Pekiştirme Çalışmaları	Pekiştirme Çalışmaları
27-	07-11/04/2014	Serbest Metinler ve Dikte Çalışmaları	Serbest Metinler ve Dikte Çalışmaları
28-	14-18/04/2014	Serbest Metinler ve Dikte Çalışmaları	Serbest Metinler ve Dikte Çalışmaları
29-	21-25/04/2014	“Masallar” metni	“Masallar” metni
30-	28/04/2014-02/05/2014	“Rengini Arayan Top” metni	“Rengini Arayan Top” metni
31-	05-09/05/2014	“Göçmen Kedi” metni	“Göçmen Kedi” metni
32-	12-16/05/2014	“HayalleriSevmeyen Kral” serbest okuma metni	“HayalleriSevmeyen Kral” serbest okuma metni
33-	19-23/05/2014	“Kutu Kutu Pense” metni	“Kutu Kutu Pense” metni
34-	26-30/05/2014	“Güzel Bir Gün” metni	“Güzel Bir Gün” metni
35-	02-06/06/2014	“Saklambaç Oyunu” metni	“Saklambaç Oyunu” metni
36-	09-13/06/2014	“Sağlık İçin Spor” metni	“Sağlık İçin Spor” metni

Tablo 6’da görüldüğü üzere eğitim öğretim yılı başlangıcından 1 hafta önce öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak için Oryantasyon Çalışmaları yapılmıştır. 1 haftalık bu çalışmaların ardından eğitim öğretim yılının başlamasıyla birlikte ilk 8 hafta öğrencileri ilk okuma yazma çalışmalarına hazırlamak için çalışma grubunda Uyum Dönemi Çalışmaları yürütülmüştür. Bu dönemde öğrencilerin küçük kaslarını geliştirmek için çizgi, kes yapıştır v.b. çalışmalar yapılmıştır. 9. haftayla birlikte sesler verilmeye başlanmıştır. Mart ayı sonuna kadar sesler verilmeye devam etmiştir. Gerek uyum çalışmalarında gerekse seslerin verildiği bu dönemde yapılan çalışmalarda deney grubunda “Nasrettin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum” setinden ve araştırmacı tarafından hazırlanan powerpointlerden faydalanılmıştır. Kontrol grubunda ise ders kitapları kullanılmıştır. Nisan ayıyla birlikte 26 ve 29. haftalar arasında çalışma grubunda serbest metinlere ve dikte çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Okuma yazma çalışmalarının 29. haftasıyla birlikte her 2 grupta da Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan metinlere geçilmiştir.

#### **5.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada etkileşimli materyal destekli öğretimin öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerine etkisini ölçmek amacıyla her iki gruba da uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programına girilmiştir. Verilerin analizinde genel olarak aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları, bağımsız gruplar t testi istatistiksel teknikleri kullanılmış ve bu analizlerde en az .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## 6. BULGULAR VE YORUM

### 6.1. Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Bulgular

İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖÜ'nün, öğretmen merkezli yönetime kıyasla öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişime olumlu bir etkisinin olup olmama durumunun araştırıldığı ilk alt probleme ilişkin bulgular Tablo-7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Öğrencilerin Okuma Becerileri Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

	n	$\bar{x}$	ss
1- Materyali uygun uzaklıkta tutarak okur.	58	4, 1897	1, 33057
2- Parmakla ya da herhangi birşeyle izlemeden okur.	58	3, 8103	1, 79137
3- Vücudunu (el, kol, baş, ayak. gibi) sallamadan okur.	58	4, 6379	, 93092
4- Harf, hece, kelime, satır atlamadan okur.	58	4, 2414	, 88477
5- Harf, hece, kelime, satır eklemeyen okur.	58	4, 8621	, 47566
6- Harf, hece, kelime, satır tekrarlamadan okur.	58	3, 9310	1, 15260
7- Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okur.	58	3, 3103	1, 24544
8- Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okur.	58	4, 6897	, 62708
9- Harfleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.	58	4, 7241	, 76761
10- Heceleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.	58	4, 7414	, 68978
11- Kelimeleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.	58	4, 5517	, 77624
12- Cümleleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.	58	4, 6724	, 80324
13- Normal bir hızda (ne çokyavaş, ne çok hızlı) okur.	58	3, 7759	1, 47545
14- Normal bir ses tonuyla okur.	58	4, 6552	, 92815
15- Mırıltı çıkarmadan, düzensiz nefes alıp vermeden okur.	58	4, 2069	1, 30799
16- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	58	2, 2414	1, 51380
17- Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.	58	1, 5862	, 72631
18- Akıcı okur.	58	3, 5000	1, 45397

Tablo 7’ den elde edilen bulgular ışığında, çalışma grubundaki öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamayı ( $\bar{x}= 4, 8621$ ) 5. maddede elde ettikleri görülmektedir. Buna göre çalışma grubundaki öğrencilerin harf, hece, kelime, satır eklemeyen okuma konusunda başarılı oldukları söylenebilir. Çalışma grubunun 5. maddeden sonra en yüksek ortalamaları elde ettikleri maddeler 10. ( $\bar{x}= 4, 7414$ ) ve 9. ( $\bar{x}= 4, 7241$ ) maddelerdir. Buna göre öğrencilerin harfleri ve heceleri eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okuma konusunda başarılı oldukları sonucuna varılabilir.

Çalışma grubu 17. maddede en düşük ortalamayı ( $\bar{x}= 1, 5862$ ) elde etmiştir. Buna göre çalışma grubu öğrencilerinin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma konusunda yeterince başarılı olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin diğer düşük ortalama yakaladıkları madde ise 16. maddedir ( $\bar{x}= 2, 2414$ ).Elde edilen bu ortalamaya göre öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma konusuna yeterince özen göstermedikleri söylenebilir. Bu maddeleri 3, 3103 ortalamayla 7. madde izlemektedir. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okuma konusunda yeterince başarılı olamadıkları söylenebilir.

**Tablo 8: Gruplara Göre Öğrencilerin Okuma Becerisi Puanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları**

GRUP	N	$\bar{X}$	s	sd	Levene	M. V. U.	p
KONTROL	29	73, 2	12, 88	2, 39	1, 690	, 090	102. 000
DENEY	29	87, 6	6, 14	1, 14			0,000

Tablo 8’den elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu arasında okuma becerisi açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p=0, 0000$ ;  $p<0,05$ ). Uygulanan etkileşimli materyal destekli öğretimin deney grubu üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Orhan(2007) ve Şentürk (2013)’ün çalışmasında istatistiksel olarak deney grubu lehine çıkan sonuçları desteklemektedir. Babayiğit (2012)’nin çalışmasında ise gruplar arasında okuma becerisi bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

## 6.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU'nun, öğretmen merkezli yönteme kıyasla öğrencilerin dikte becerilerindeki gelişime olumlu bir etkisi var mıdır?

**Tablo 9: Gruplara Göre Öğrencilerin Dikte Becerisi Puanlarına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları**

GRUP	N	$\bar{X}$	s	sd	Levene	M. V. U.	p
KONTROL	29	80,41	9,48	2,73	,841	246,500	0,70
DENEY	29	80,41	13,10	1,93			

Tablo 9'dan elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarının dikte becerileri arasında herhangi bir grup lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,709$ ;  $p>0,05$ ). Dikte ölçeğinden elde edilen bu sonuca, ilkokula başlama yaşının küçülmesi neticesinde öğrencilerin küçük kaslarının gelişiminin, okul başında yapılan uyum çalışmalarına rağmen, yeterli seviyeye ulaşmamış olması nedeniyle bitişik eğik yazıyı kullanmakta zorluk çekmeleri etki etmiş olabilir. Yine okulda öğrencilerin kullandıkları masa ve oturakların öğrencilerin fiziki özelliklerine uygun olmaması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Elde edilen bu sonuç Orhan (2007)'nin çalışmasında elde edilen sonucu desteklemektedir fakat Babayiğit (2012) ve Şentürk (2013)'ün çalışmasında deney grubu lehine ortaya çıkan sonucu desteklememektedir.

## 6.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

İlkokul 1. sınıf ilk okuma yazma eğitiminde EMDÖU'nun, öğrencilerin okuma hızları üzerindeki etkililiği ne düzeydedir?

**Tablo 10: Gruplara Göre Öğrencilerin Okuduğu Kelime Sayısına Ait İlişkisiz Gruplarda t-testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	s	sd	Levene	M. V. U.	p
KONTROL	29	43,75	18,50	18,50	,389	214,500	,001
DENEY	29	61,03	21,93	21,93			

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunun dakikada okuduğu kelime sayısının 43,75 deney grubunun ise 61,03 olduğu görülmektedir. Deney grubunun dakikada okuduğu kelime sayısı ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. SPSS programından elde edilen veriler homojen olmadığı için nanparametrik test uygulanmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar, EMDÖU'nun ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir ( $p=0,01$ ;  $p<0,05$ ).

Şahin (2005, 88)'in çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dakikada okudukları kelime sayısı ortalaması 71,5'tir. Bay (2008, 164) tarafından yapılan çalışmada ise; 0-60 kelime arası 30 kişi, 61-80 kelime arası 50 kişi, 81-100 kelime arası 30 kişi, 101-120 kelime arası 13 kişi, 121-140 kelime arası okuyabilen 5 kişi olduğu görülmüştür. Babayiğit (2012, 87) tarafından yapılan çalışmada, deney grubunun dakikada okuduğu kelime sayısı 31,46'dır. Kontrol grubunun ise dakikada okuduğu kelime sayısı ortalaması 33,68'dir.

Şentürk (2013, 67) yaptığı çalışmada, deney grubunun dakikada okuduğu kelime sayısı ortalaması 57, 25, kontrol grubunun dakikada okuduğu kelime sayısı ortalaması 44 olarak tespit edilmiştir. Babayiğit (2012) ve Şentürk (2013)'ün çalışmalarında, okuma hızları açısından her iki grup lehine de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu çalışmada okuma hızlarıyla ilgili elde edilen sonuçların Şentürk (2013) ile benzerlik gösterdiği, Babayiğit (2012)'in çalışmasının üzerinde ortalamalar elde edildiği ve Şahin (2005)'in çalışmasında ulaşılan ortalamanın aşağısında kaldığı görülmektedir.

## 7. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 7.1. Sonuçlar

Araştırmada etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen testlerden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak alt problemlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1-Uygulamanın sonunda yapılan okuma becerisi ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkokul birinci sınıfların okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Okuma becerisi alanında deney grubu lehine çıkan bu sonuç, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında hazırlanmış çeşitli görsellerle desteklenerek hazırlanan powerpoint sunuları, “ Nasreddin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum” seti içinde yer alan ve öğrencilerin sesleri birleştirerek heceleri, heceleri birleştirerek kelimeleri, kelimeleri birleştirerek cümleleri okumalarını kolay hale getiren etkileşimli animasyon ve oyunlarla ilişkilendirilebilir. Bu materyaller öğrencilerin okuma çalışmalarına dikkatlerini ve motivasyonlarını arttırmış ve okuma çalışmalarında öğrendiklerini unutma oranlarını azaltmış olabilir. Yine set içindeki videolarda yer alan sesin verilişi, heceler oluşturulması, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler yapılması çalışmalarında videolardaki sesli tekrarlar öğrencilerin sesleri,heceleri,kelimeleri ve cümleleri okurken atlama ya da ekleme yapmadan, duraksamadan, doğru telaffuz ederek okumalarına katkı sağlamış olabilir.

Yine okuma becerisi ile ilgili sonuçlara bakıldığında özellikle noktalama işaretlerine ve vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumada çalışma grubunun düşük ortalamalar elde ettiği görülmüştür. Bu durum set içinde bu konulara yönelik özel çalışmalar

olmamasına ve bu yaş grubundaki öğrencilerin ses tonunu etkili kullanma becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasına bağlanabilir.

2-Uygulamanın sonunda yapılan dikte becerisi ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçilmesiyle birlikte bitişik eğik yazıya geçilmiştir. Bitişik eğik yazının öğrencilerin daha hızlı ve akıcı yazmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Ancak özellikle 2011-2012 eğitim öğretim yılıyla birlikte 12 yıl kesintili eğitime geçildikten sonra ilkökula başlayan öğrencilerin bu yazıyı kullanmakta zorluk çektikleri görülmektedir. İlkokula başlama yaşının küçülmesiyle birlikte öğrencilerin kalem tutma, satır aralığına yazma, sesleri yazım yönüne göre doğru yazma gibi temel yazım becerilerinde başarı göstermekte zorlandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra yazılarının estetikten son derece uzak olduğu, adı bitişik eğik yazı olmasına rağmen birçok öğrencinin sesleri eğik yazamadığı ve el kaldırılmadan yazıldığı için noktalı seslerin yapımı sırasında sık sık noktalı seslerin noktalarını unuttukları gözlenmiştir. Dikte ölçeğinden elde edilen bu sonuca, ilkökula başlama yaşının küçülmesi neticesinde öğrencilerin küçük kaslarının gelişiminin, okul başında yapılan uyum çalışmalarına rağmen, yeterli seviyeye ulaşmamış olması nedeniyle bitişik eğik yazıyı kullanmakta zorluk çekmeleri etki etmiş olabilir. Yine okulda kullanılan masa ve oturakların öğrencilerin fiziki özelliklerine uygun olmaması da bu sonucu etkilemiş olabilir.

3-EMDÖU ile ilk okuma yazma eğitimi verilen birinci sınıf öğrencileri ve öğretmen merkezli yöntemle ilk okuma yazma eğitimi verilen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Deney grubu lehine çıkan bu sonuç, araştırmacı tarafından hazırlanan powerpoint sunuları, “Nasreddin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum” seti içinde yer alan etkileşimli animasyon ve oyunlarla ilişkilendirilebilir. Bu materyallerdeki

seslendirmeler sayesinde öğrenciler ses, hece, kelime ve cümlelerin doğru okunuşlarını duymaktadırlar. Bu da yanlış öğrenmelerin önüne geçmiş olabilir. Bunun yanında ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunlarda öğrencilere program tarafından verilen olumlu pekiştireçler ve sık sık yapılan okuma yarışmaları öğrenciler için teşvik edici olmuş olabilir.

## 7.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında etkileşimli materyal destekli öğretimden faydalanmayı düşünen MEB'e, bu konuda ileri çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

1-Araştırmada faydalanılan “Nasreddin Hoca ile Okuma Yazma Öğreniyorum” seti tarzında etkileşimli öğrenmenin gerçekleştirilebileceği ilk okuma yazma öğretiminin tüm aşamalarını kapsayan kaynaklar MEB tarafından geliştirilebilir.

2-Okullara internet altyapıları kurulabilir ve öğretmenlerin sınıflarda interneti öğretim amaçlı kullanmaları sağlanabilir. Bu amaçla ilk okuma yazma öğretiminde faydalanılması için web siteleri kurulabilir.

3-Etkileşimli materyal destekli öğrenim ile ilgili yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlere bu yöntemden nerede ve nasıl faydalanacaklarına dair bu alanda uzman eğitimciler tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir.

4-Sınıflarda kullanılmak üzere müfredata uygun bilgisayar tabanlı programlar geliştirilebilir. Bu konuda üniversitelerin Eğitim Bilimleri ve Eğitim Teknolojileri bölümleriyle birlikte bir çalışma yürütülebilir.

5-Yapılacak yeni bir araştırmada daha büyük çalışma gruplarıyla çalışılarak hem evde hem de okulda ilk okuma yazma eğitiminde bilgisayar desteğinden faydalanan öğrencilerin ilk okuma yazma gelişimleri incelenebilir.

6-Yapılan bu çalışma sırasında deney grubuna araştırmacı tarafından kontrol grubuna ise kendi öğretmenleri tarafından eğitim verilmiştir. Yapılacak yeni bir çalışmada her iki gruba da araştırmacı tarafından eğitim verilebilir.

7-Öğretmen görüşlerine yapılacak yeni bir çalışmada yer verilebilir. Böylece araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

8-Etkileşimli materyal destekli öğrenim tek başına yeterli görülmemeli ve öğretmenler tarafından sık sık okuma hızını arttırıcı çalışmalar ve dikte çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları düzenli olarak kontrol edilerek sınıfta bir rekabet ortamı yaratılabilir.

9-Aileler de öğretmen tarafından evde öğretim amaçlı bilgisayar kullanımı konusunda bilgilendirilebilir. Bu amaçla ailelere okullarda bilgisayar kullanımı ve bilgisayarın ilk okuma yazma öğretiminde nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitimler verilebilir.

10-Kelime hazinesi, okuma hızının gelişmesinde çok önemlidir. Öğrenciler tanıdıkları kelimeleri daha kolay okuyabilirler. Kelime hazinesini geliştirmek için öğrencilerin kelime hazinesini geliştirecek çalışmalar (bilmece, bulmaca v. b. ) yapılabilir.

11-2011-2012 eğitim öğretim yılıyla uygulanmaya başlanan 12 yıl kesintili eğitimle birlikte ilkököl 1. sınıflarda öğrenciler arasında ciddi yaş farklılıkları oluşmuştur. Yapılacak yeni bir çalışmada çalışma grubundaki öğrenciler arasındaki yaş farklılıklarının araştırma sonuçlarına etkisi de araştırılabilir.

12-Bitişik eğik yazıyla ilgili öğrencilerin karşılaştıkları sorunları azaltmak için seslerin yazılış yönlerini ve hangi satır aralıklarına yazıldıklarını gösteren öğrencilerin de etkileşim içinde oldukları animasyonlar hazırlanabilir.

13-PISA 2012 sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin okuma becerisi performansları erkek öğrencilerin okuma becerisi performanslarından daha yüksektir. Yapılacak yeni bir çalışmada kız ve erkek öğrencilerin okuma becerisi performansları karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aba, Tuba Ceylan. 2011. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi: Balıkesir İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akpınar, Yavuz. 1999. **Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar**. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Akyol, Hayati. 2003. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi (2. Baskı)**, Ankara: Gündüz Yayıncılık
- Akyol, Hayati, Temur, Turan. 2008. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt:5, Sayı:9.
- Akyüz, Yahya. 2000. Resimli İlk Türkçe Alfabe ve Okuma Kitabımız ve Türk Eğitim Tarihindeki Önemi. **Milli Eğitim**. s. 147. 3-8.
- Alperen, Nusret. 2001. **Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi(7. Baskı)**. Ankara: Alperen Yayınları.
- Arata, Luis O. 1999. Reflections on Interactivity. MIT Communications Forum (aktaran: Brown, Mark. 2008. Interactive Learning Environments: Review of An Old Construct with A New Critical Twist. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. Springer Science and Business Media: 231,232).
- Aydın, Emin Doğan, Saraçer, N. 2008. Computer Aided Education / Information. **International Symposium of Interactive Media Design**. İstanbul (Aktaran: Cingi, Can Cemal. 2010. Computer Aided Education. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.)
- Babayiğit, Özgür. 2012. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Başar, Murat. 2013. 60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, **Turkish Studies**, c. 8 (8): 241-252.

- Bay, Yalçın. 2008. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği), Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, Seher. 2012. Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bektaş, Elif. 2013. İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bıçakçı, Rabiye. 2008. **İlkokuma ve Yazma Öğretimi (Ses Temelli Cümle Yöntemine Etkinlik Örnekleriyle)**, Editör Rabiye Bıçakçı, İstanbul, Kriter Yayınevi.
- Bilir, Aynur. 2005. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c. 38 (1): 87-100.
- Bozkurt, Eyüp. 2011. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Britten, J. S. ve Cassady, J. C. 2005. The Technology Assesment Instrument: Understanding Planned Use of Technology by Classroom Teachers. **Computers in the Schools**. 22 (3/4). 49-61 (Aktaran: Perkmen, Serkan, Tezci, Erdoğan. 2011. **Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu**. Pegem Akademi: 4).
- Brown, Mark. 2008. Interactive Learning Environments: Review of An Old Construct with A New Critical Twist. *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. Springer Science and Business Media: 231,232.
- Bulut, Burcu. 2012. Amerika New Jersey Eyaleti Dil Sanatları Programı ile Türkiye İlkokuma Yazma Programının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Calp, Mehrali. 2003. **İlkokuma Yazma Öğretimi**, (2. Baskı), Ankara, Eğitim Kitabevi.
- Calp, Mehrali. 2009. **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, Necati. 2000. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, Necati. 2001. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. 2. Baskı. Nobel Yayınları, Ankara .

- Cemaloğlu, Necati, Yıldırım, K. 2008. **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara , Nobel Yayıncılık.
- Cemiloğlu, Mustafa. 1998. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa.
- Cingi, Can Cemal. 2010. Computer Aided Education. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Clements, D. H., Nastasi, B. K. 1993. Electronic Media and Early Childhood Education. Handbook of Research on the Education of Young Children. Ed: Spodek, B. New York: Macmillan: 251-275.
- Cutler, L., Graham, S. 2008. Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. Journal of Educational Psychology. Vol: 100(4). 907-919.
- Çatak, Çiğdem Gülbaş. 2008. Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Çelenk, Süleyman. 2007. **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: Maya Akademi.
- Çetin, Asuman. 2010. Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişü Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çolak, Aysun. 2001. Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Davidson, J.,Wright, J. L. 1994. The Potential of the Microcomputer in the Early Childhood Classroom.Young Children: Active Learners in A Technological Age.Ed: Wright, J. L., Shade, D.D. Washington,DC: National Association for the Education of Young Children: 77-91.
- Davis, B. C., Shade, D. D. 1999. Integrating Technology into the Early Childhood Classroom: The Case of Literacy Learning. Information Technology in Childhood Education Annual, 1, 221-254.
- Değirmenci, Mehmet. 2008. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Delican, Burak. 2013. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programının İlk Okuma Yazmaya Hazıro.luşluğa Etkisi ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Demirel, Özcan. 1999. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. 2. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dewey, John. 1938. **Education and Experience**. New York: Collier Books (aktaran: Brown, Mark. 2008. Interactive Learning Environments: Review of An Old Construct with A New Critical Twist. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. Springer Science and Business Media: 231,232).
- Duran, Erol. 2013. İlkokula 60. Ayında Başlayan Öğrencilerin Yazı Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi. **The Journal of Academic Social Science Studies**. c. 6(2): 1075-1085.
- Durna, Yahya. 2014. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında 60-66 Arasında ve 66. Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması: Erzincan Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- EARGED, 2005. **OECD PISA-2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları**. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Emeç, Hamit. 2011. Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Engin, Gizem, Uygun, Selçuk. 2011. Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 21(1):197-216.
- Fitzharris, L. , Jones, M. B. , Crawford, A. 2008. Teacher Knowledge Matters in Supporting Young Readers, **The Reading Teacher**. c. 61(5):384-394. International Reading Association.
- Frank, Moti. 2008. Active Learning and Its Implementation for Teaching. Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration. Ed: Tomei, Lawrence A. New York: Information Science Reference.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri. 2013. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. c. 8(3):197-211.
- Graham, S. Berninger, V. Weitraub, N. 2007. The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility. **Journal of Educational Research**. s. 92. 42-52.
- Güleryüz, Hasan. 2002. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. 6. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

- Gültekin, Mehmet, Karadağ, Ruhan. 2007. İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, c. 3(1):102-121.
- Güneş, Firdevs. 2004. **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. 3. Baskı, Ankara, Ocak Yayınları.
- Güneş, Firdevs. 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, Meral. 2012. Öğretim Materyali Tasarım Süreci. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ed: Kıymet Selvi. Ankara: Anı Yayıncılık. 195-205.
- Haugland, S. W., Wright, J. L. 1997. **Young Children and Technology: A World of Discovery**. Boston, MA: Allyn and Bacon (aktaran: Scoter, Judy Van. 2008. The Potential of IT to Foster Literacy Development in Kindergarten. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. New York. Springer Science and Business Media: 149-158).
- Holler, Melissa B. 2008. Interactive PowerPoint Lesson. Information Technology Curriculum Integration. Ed: Tomei, Lawrence A. New York: Information Science Reference: 463-469.
- Hollingsworth, A., Sherman, J., Zaugra, C. 2007. Increasing Reading Comprehension in First and Second Graders Through Cooperative Learning, Saint Xavier University and Pearson Achievement Solutions In. Field-Based Master's Program, Chicago: Illinois.
- İşman, Aytekin. 2002. **Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım**. Bilgi Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu. ODTÜ. Ankara.
- Jonassen, David, Peck, K., Wilson, B. 1999. **Learning with Technology: A Constructivist Perspective**. Upper Saddle River. NJ: Merrill (aktaran: Brown, Mark. 2008. Interactive Learning Environments: Review of An Old Construct with A New Critical Twist. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. Springer Science and Business Media: 231,232.
- Jonassen, David. 2000. **Computers as mindtools for schools:engaging critical thinking**. NJ. USA.
- Kanmaz, Ahmet. 2007. Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, Niyazi. 2002. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 11. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kavcar, Cavit, Oğuzkan, Ferhan. 1989. Türkçe Öğretimi Ünite:1-8, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları-195.
- Kesginici, Şeniz. 2006. **2005 Türkçe 1-5 Programına Göre, Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırmızı, Fatma Susar. 2013. İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması, **Turkish Studies**, c. 8(8):1167-1186.
- Knapp, L., Glenn, A. D. 1996. **Restructuring Schools with Technology**. Boston. MA: Allyn & Bacon (aktaran: Uden, Lorna, Richards, Griff, Gasevic, Dragan. 2008. Activity Theory for Studying Technology Integration in Education. Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration. Ed: Tomei, Lawrence A. New York: Information Science Reference: 14-22).
- Köksal, Çetin. 2010. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin “Okuma-Yazma” Kavramına Yükledikleri Anlamlar: Metaforik Bir Analiz, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kovalchick, Ann, Dawson, Kara. 2004. Education and technology:anencyclopedia, ABC CLIO.
- Köksal, Kemal. 2001. **Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegem A Yayınevi.
- Liu, L. Ve Velazquez-Bryant, N. 2003. An Information Technology Integration System and Its Life Cycle: What is Missing? **Computers in the Schools**. 20 (1/2). 93-106. (Aktaran: Perkmen, Serkan, Tezci, Erdoğan. 2011. **Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu**. Pegem Akademi. 5)
- Maddux, C.D. ve Johnson, D.L. 2006. Type 2 Applications of Information Technology in Education. The Next Revolution. **Computers in the Schools**. 23 (1/2). 1-5. (Aktaran: Perkmen, Serkan, Tezci, Erdoğan. 2011. **Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu**. Pegem Akademi. 1-4).
- MEB. 1948. **1948 İlkokul Müfredat Programı**. İstanbul. Devlet Matbaası.
- \_\_\_\_\_.1968. **1968 İlkokul Müfredat Programı**. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.
- \_\_\_\_\_.2005. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(1-5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- \_\_\_\_\_.2009. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(1-5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi(Metargem). 1991. **Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitim**. Ankara

- Nargül, Esra. 2006. Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Nas, R. 2001. **Türkçe Öğretimi**, Bursa, Ezgi Kitabevi.
- Obalar, Selda. 2009. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, Hanife Gülhan. 2007. Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öğreten, Şennur. 2008. Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, M. Feyzi. 1998. **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Öz, M. Feyzi. 1999. **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özgün, Semra. 2010. Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Papert, Seymour. 1980. **Mindstorms Children, Computers and Powerful Ideas**. Brighton: Harvester. (aktaran: Brown, Mark. 2008. Interactive Learning Environments: Review of An Old Construct with A New Critical Twist. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. Springer Science and Business Media: 231,232.
- Perkmen, Serkan, Tezci, Erdoğan. 2011. Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu. **Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu**. ed: Serkan Perkmen. Erdoğan Tezci. Pegem Akademi: 1-7.
- Pilten, G. , Temur, T. , Şahin, A. ve Demir, E. 2009. **İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi.
- Plowman, L., Stephen, C. 2003. A “Benign Addition” Research on ICT and Pre-School Children. **Journal of Computer Assisted Learning**. 19. 149-164 (aktaran: Scoter, Judy Van. 2008. The Potential of IT to Foster Literacy Development in Kindergarden. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. New York. Springer Science and Business Media: 149-158

- Roberts, Theresa A., Meiring, Anne. 2006. Teaching Phonics In The Context of Children's Literature or Spelling: Influences on First Grade Reading, Spelling and Writing and Fifth-Grade Comprehension. **Journal of Educational Psychology**. c. 98(4). 690-713.
- Roschelle, J. Et al, 2005. Introduction to the special issue on wireless and mobile technologies in education. **Journal of Computer Assisted Learning**. Vol. 21(3): 159-161. (Aktaran: Cingi, Can Cemal. 2010. Computer Aided Education. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul).
- Santoro, L. E. , Chard, D. J. , Howard, L. , Baker, S. K. 2008. Making the Very of Classroom Read-Aloust to Promote Comprehension and Vocabulary, **The ReadingTeacher**. c. 61(5):396-408. International Reading Association.
- Sarı, Handan. 2008. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Saygılı, Gizem. 2011. İlkokuma Yazma Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu. Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu. Ed: Perkmn, Serkan, Tezci, Erdoğan. Ankara: Pegem Akademi: 157-171.
- Scoter, Judy Van. 2008. The Potential of IT to Foster Literacy Development in Kindergarden. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Ed: Voogt, Joke, Knezek, Gerald. New York. Springer Science and Business Media: 149-158.
- Seferoğu, S. Sadi. 2014. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (8. Baskı)**. Pegem Akademi. Ankara.
- Sharp, Vicki F.2009. **Computer education for teachers**. Wiley. USA
- Shelly, Gary B., Gunter, Glenda A., Gunter, Randolph E. 2010. **Teachers discovering computers:integrating technology and digital media in the classroom**, Course Technology.USA
- Stephen, T. Peverly. 2006. The Importance of Handwriting Speed in Adult Writing, **Developmental Neuropsychology**, c. 29(1):197-216.
- Şahbaz Dağlıoğlu, Elife. 2011. **İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, İstanbul: Selt Yayınları.
- Şahin, Ayfer. 2005. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İsmet ve diğ. 2006.İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması, **Milli Eğitim**, s. 171:109-129.

- Şentürk, Aysun. 2013. Ev Ödevlerinin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, Şükran, Tok, Türkay N. , Mazı, Ayşegül. 2008. İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, s. 53:123-144.
- Tosunoğlu, Mesiha, Dalbatan, Hayriye Süheyla, Arslan, Mehmet Metin. 2010. **İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı**. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Turan, Mehmet. 2007. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turan, Mehmet, Akpınar, Burhan. 2008. İlköğretim Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eşik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c. 18(1):121-138.
- Uden, Lorna, Richards, Griff, Gasevic, Dragan. 2008. Activity Theory for Studying Technology Integration in Education. Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration. Ed: Tomei, Lawrence A. New York: Information Science Reference: 14-22.
- Uysal, Sayit. 2013. İlkokuma Yazma Öğretimine Doğrudan Bitişik Yazı İle Başlayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Yazı Örneklerindeki Genel Hatalar, **Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, c. 21(1):31-56.
- Wegerif, Rupert, Dawes, Lyn. 2004. **Thinking and learning with ICT: raising achievement in primary classrooms**, Routledge Falmer.
- Yamamoto, Gonca Telli, Aydın, Cengiz Hakan. 2010. **Elearning in Turkey: Past, Present, Future**. Editör: Uğur Demiray. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yanpar, Tuğba Şahin, Yıldırım, Soner .1999. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Yazanoğlu, Gökçen. 2011. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinde Kelime Dağarcığı Gelişiminin İlk Okuma Yazma Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yener, Zuhale. 2008. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1. Sınıf İlkokuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Kamil. 2007. Yazılı Program ve Uygulanan Program Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi, **Milli Eğitim**, c. 32:294-305.

- Yıldırım, Muhammed. 2008. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, Hüseyin H., Yıldırım, Seda, Yetişir, Mehmet İ., Ceylan, E. (03.12.2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- Yıldız, C. ve diğ. 2008. **İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**. Editör: Cemal Yıldız, Pegema Yayınları, Ankara.
- Yıldız, K. Tolga. 2008. Öğretmenler İçin İnteraktif Test Geliştirme Platformu Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Yıldız, Mehmet. 2013. Göçle Gelen Okul Öncesi Çocukların İlkokuma Yazma Becerilerine İlişkin 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c. 9(1):212-224.
- Yılmaz, Muammer, Ağırtaş, Mehmet Nuri. 2009. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.6 (12): 164-175.
- Yılmazoğlu, Mutlu, Aktürk, Ferhat. 2006. **Okutan Kitaplar Serisi**. Edusoft Eğitim Yazılımları. Konya

## EKLER

### EK1: İlk Okuma-Yazma Öncesi (Hazırbulunuşluk) Gözlem Formu (Babayiğit, 2012, 118)

SINIF/ ŞUBE:

TARİH:

SIRA NO	SINIF NO	ADSOYAD	CİNSİYET	GÖZLENEN ÖZELLİKLER				
				Okul öncesi eğitim aldı mı?	Okumayı öğrenmiş mi?	Yazmayı öğrenmiş mi?	El kas gelişimi yeterli mi?	Bedensel özrü var mı?
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

**EK 2:Görsel Okuma Ölçeği (Babayiğit, 2012, 119)**

ADI SOYADI :  
SINIF VE NO :

TARİH:

**GÖRSEL OKUMAÖLÇEĞİ**

Öğrencilerden gösterilen resimlerdeki varlıkları söylemeleri istenmiştir.



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

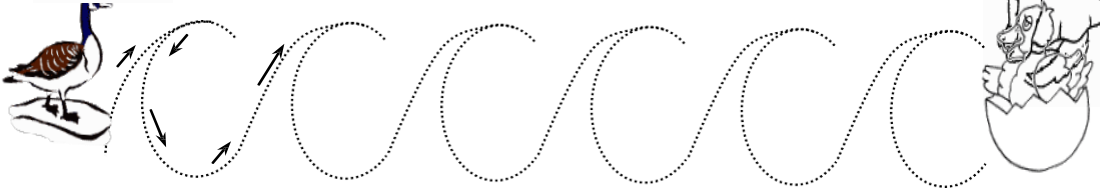
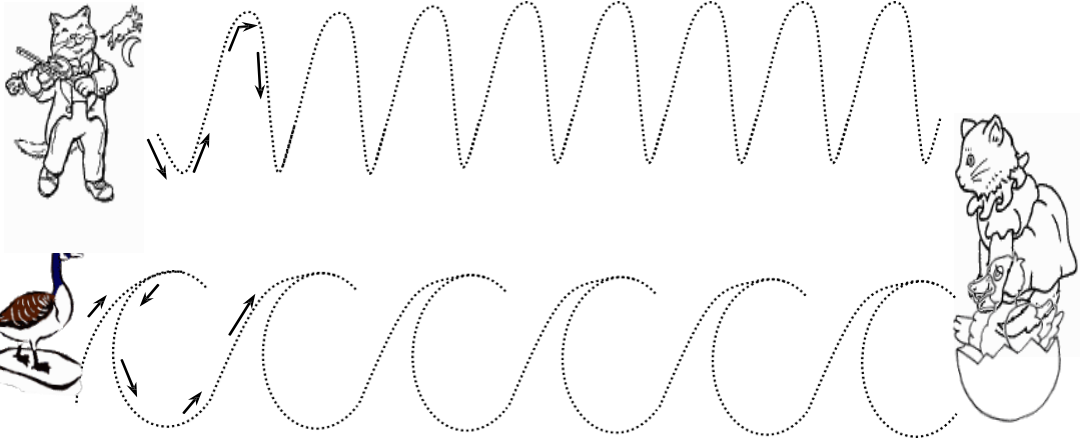
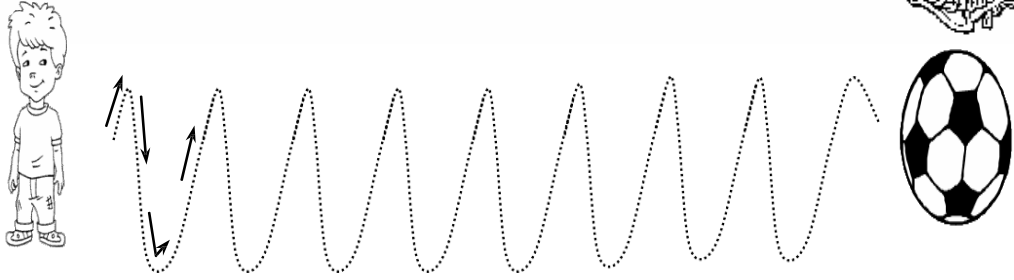
**EK 3:Çizgi Çalışması Ölçeği (Babayiğit, 2012, 120)**

ADISOYADI  
SINIF/NO

TARİH:

**ÇİZGİ ÇALIŞMASI ÖLÇEĞİ**

Öğrencilerden aşağıda çizgilerin üzerinden gitmeleri istenmiştir.



**EK 4:Dikte Becerisi Ölçeği (Obalar, 2009, 240)****DİKTE BECERİSİ ÖLÇEĞİ**

Okul Adı :  
Öğrencinin Adı Soyadı :  
Sınıf - Şube :

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

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

**EK 5:Okuma Becerisi Ölçeği (Obalar, 2009, 237)**ADISOYADI :  
SINIF/NO :

TARİH:

**OKUMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ**

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

<b>KAZANIMLAR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Materyali uygun uzaklıkta tutarak okur.					
2. Parmakla ya da herhangi birşeyle izlemeden okur.					
3. Vücudunu (el, kol, baş, ayak. . . gibi) sallamadan okur.					
4. Harf, hece, kelime, satır atlamadan okur.					
5. Harf, hece, kelime, satır eklemeyen okur.					
6. Harf, hece, kelime, satır tekrarlamadan okur.					
7. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadan okur.					
8. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadan okur.					
9. Harfleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
10. Heceleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
11. Kelimeleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
12. Cümleleri, eksiksiz ve doğru telaffuz ederek okur.					
13. Normal bir hızda (ne çokyavaş, ne çok hızlı) okur.					
14. Normal bir ses tonuyla okur.					
15. Mırıltı çıkarmadan, düzensiz nefes alıp vermeden okur.					
16. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.					
17. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.					
18. Akıcı okur.					
19. Dik oturarak okur.					
20. Düzenli nefes alıp vererek okur.					

## Ek 6:Dikte Çalışması Metni

### REKLAMLAR

Reklam, bir malı satmak için yapılır. Reklamların çoğu, çocuklara yönelik tasarlanmaktadır. Çünkü çocuklar, reklamlardan kolay etkilenirler. Reklamı yapılan ürünleri hemen almak isterler. Şekerler, gazlı içecekler, çerezler herkes için üretilir. Ancak bunları en fazla tüketen çocuklardır. Ahmet'in dişleri fazla şeker yediği için çürümüştür.

Tosunoğlu, Daltaban, Arslan, (2010:47-49)  
(Düzenlenmiştir)

## Ek 7: Okuma Hızını Ölçme Metni

### KAZAN DOĞURDU

Hoca bir gün komşusundan kazanını ödünç ister. Geri verirken hem teşekkür eder, hem de içine minik bir kazan koyar. Komşusu merakla bu minik kazanı sorunca da, “Komşu bizdeyken kazanın doğurdu. ” der. Komşusu bu işe pek sevinir. Aradan zaman geçer. Hoca yine komşusundan kazanını ödünç ister. Komşusu da sevinerek verir. Ama bu kez aradan günler, haftalar hatta aylar geçer.

Nihayet bir gün komşusu konuyu açmaya karar verir. “Hoca, bizim kazan ne oldu?” diye sorar. Hoca da üzgün bir ifadeyle “Komşu çok zaman geçti aradan, senin kazan öldü. Sana nasıl söyleyeceğimi düşünüp duruyordum. ” Deyince, komşusu sinirlenir. “Hocam ne diyorsun?Hiç kazan ölür mü?” Hoca cevap verir: “Doğurduğunu kabul etmiştin, sesin çıkmamıştı. Şimdi ölünce neden feryat ediyorsun?”

Yılmazoğlu, M. , Aktürk, F. (2006:12-13)

## Ek 8:Okuma Becerisi Ölçme Metni

### YE KÜRKÜM YE

Hoca bir zengin konağına yemeğe davetliymiş. Kapıda bir uşak, herkesi saygı ile karşılıyormuş. Sıra hocaya gelince, giysilerini beğenmeyip içeri almamış. Buna fena içerleyen hoca, evine koşup kürkünü giymiş. Döndüğünde, kürkü gören uşak hocayı hemen içeri almış. Hoca da sofranın en güzel yerine kurulup oturmuş. Herkesin şaşkın bakışları altında, kürkünü yemeklere sokup, “Ye kürküm ye!”diyormuş. “Hoca ne yapıyorsun?” diye sormuşlar. O da şöyle yanıt vermiş: “Sizin ikramınız bana değil ki bu kürke!”

Yılmazoğlu, M. ,Aktürk, F. (2006:6-7)

## Ek 9:Deney Grubundan Resimler





## Ek 10: Kontrol Grubundan Resimler





Ek 11:Deney Grubu Öğrenci El Yazısı

Adı: Beyza  
Soyadı: Abbayrak  
Sınıfı ve numarası:

Tarih  
.../.../.....

Dikte Kağıdı  
R E K L A M A M L A R

Reklamların çoğu çocuklara yönelik tasarlanır. Çünkü çocuklar reklamlardan kolay etkilenirler. Reklamda gördüklerini hemen almak isterler. Şekerler, çikolatalar, kremler herkes için mevcuttur. Ancak bunları en fazla tüketen çocuklardır. Mehmet'in dişleri fazla ağrı yapıyor çünkü çok şekerli yiyecekler yemiştir. Nevin ve Jale'nin dişleri ise parlak ve beyazdır. Çünkü onların reklamlarda gördükleri herşeyi yemazlar.

Adı: Gamze  
Soyadı: Efe  
Sınıfı ve numarası:

Tarih  
.../.../.....

## Dikte Kağıdı REKLAMLAR

Reklamların çoğu çocuklara yönelik  
tasarlanır. Çünkü çocuklar reklamlar-  
dan kolay etkilenirler. Reklamlarda-  
gördüklerini hemen almak isterler.  
Şekerler, jelibonlar, çikolatalar, herkeş için  
üretirler. Ancak bunların en faydalı çocuk-  
lar tüketir. Ahmet'in dişleri fayda se-  
ker ya da jelibonun çürümüştür. Nele ve  
Jale'nin dişleri ise pürü pürüdür.  
Çünkü onlar reklamlarda gördükleri  
her şeyi yerirler.

Adı: Ömer  
Soyadı: Aşaf  
Sınıfı ve numarası:

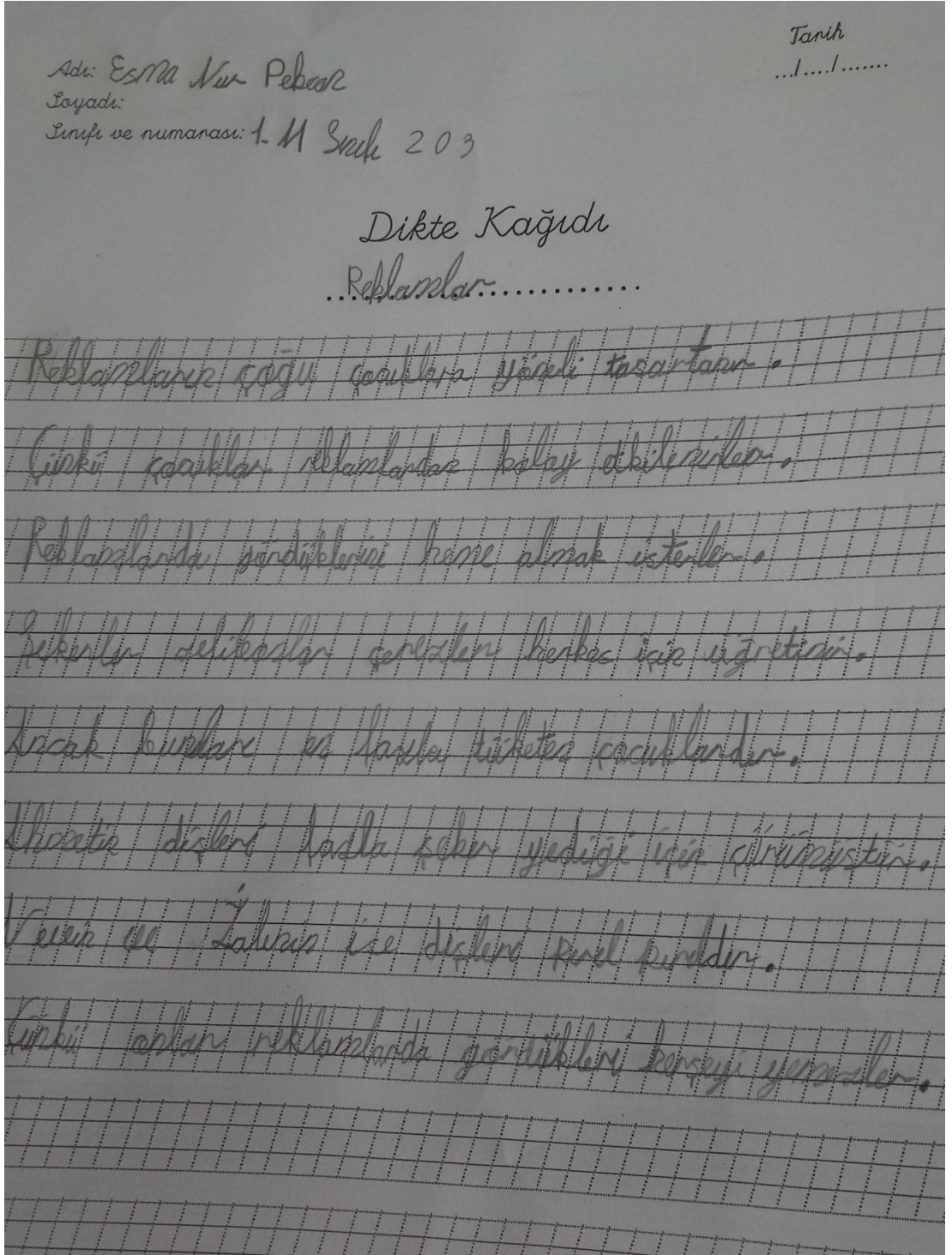
Tarih  
.../.../...

## Dikte Kağıdı

REKLAMLAR

Reklamları çoğu çocuklar yavaş yavaş  
sarılar. Çünkü çocuklar reklamlar  
larda kolay okuyabilirler. Reklamda  
gördüklerini hemen alarak  
istiyorlar. Fakat çocuklar ne  
reklamı hiçbir zaman okuyabilirler.  
Annesi bunlara en fazla dikkat  
çocuklarıdır. Ahmet'in dişleri  
fakat seher yedi canı çürümüş  
Mehmet ve Zeynep'in dişleri ise  
yeni parıldar. Çünkü onlar okul  
okullarında gördükleri fırçayı yemektir

Ek 12: Kontrol Grubu Öğrenci El Yazısı



Adı: Ebror  
Soyadı: Biner  
Sınıfı ve numarası: 1/11

Tarih  
.../.../.....

## Dikte Kağıdı Reklamlar.....

Reklamların çoğu çocuklara yönelik tasarlanır.

Çünkü çocuklar reklamlardan kolay etkilenirler.

Reklamlarda gördüklerini hemen almak isterler.

Şekerler, jelibonlar, çerezler herkes için üretilir.

Ancak bunları en fazla tüketen çocuklardır.

Ahmet'in dişleri fazla şeker yediği için çürümüştü.

Nevin ve Tolun'un dişleri ise pürüzsüzdür.

Çünkü onlar reklamlarda gördükleri her şeyi yemeyiz.

Adı: Zehranur  
Soyadı: Soyku  
Sınıf ve numarası: 2405 111

Tarih  
.../.../...

## Dikte Kağıdı Reklamlar

Reklamları çoğu çocuklara gördük tasarımları.  
Çünkü çocuklar reklamlardan haberi etkilendir.  
Reklamda gördüklerini hemen almak isterler.  
Şeker, çikolatalar, tereyağlar hep üretilir.  
Ancak bunları en fazla tüketen çocuklardır.  
Ayrıca az dişleri fırçalar şeker verdiği için pürümlüdür.  
Meyve ve süt ürünleri dişleri için çok önemlidir.  
Çünkü çocuklar reklamlardaki gördükleri her şeyi  
istemektedir.

### **Ek 13: Selda Obalar'ın Ölçek Kullanım İzni Elektronik Postası**

Kimden: **Selda Obalar** (selda.obalar@gmail.com)  
Gönderme tarihi: 24 Mayıs 2014 Cumartesi 10:03:53  
Kime: erdem\_gs\_81 (erdem\_gs\_81@hotmail.com)

Sayın Erdem Yıldız,

Geliştirmiş olduğum "Okuma Becerisi Ölçeği" ve "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"ni *Yıldız Teknik Üniversitesi Sınıf öğretmenliği* alanında yapıyor olduğunuz 'Bilgisayar destekli eğitimin 1. sınıf ilk okuma yazma seviyesine etkisi' adlı yüksek lisans tezinizde kullanılması tarafımdan, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur.

Dr. Selda OBALAR

**Ek 14:Özgür Babayığit'in Ölçek Kullanım İzni**

**Kimden:** Özgür BABAYİĞİT (ozgurbabayigit@anadolu. edu. tr)

**Gönderme tarihi:** 30 Ekim 2013 Çarşamba 09:15:16

**Kime:** Erdem Yıldız (erdem\_gs\_81@hotmail. com)

İyi günler Erdem Bey. Yüksek lisans tezimde yer alan ölçeklerden hangilerini istiyorsanız kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum. Saygılarımla.

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Erdem YILDIZ

**Doğum Tarihi:** 30/04/1981

**Doğum Yeri:** Keşan

**E-Posta:** erdem\_gs\_81@hotmail.com

### EĞİTİM DURUMU

**1994-1998:** Keşan Yusuf Çapraz Süper Lisesi

**1998-2002:** Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

**2013-2015:** Yıldız Teknik Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

### ÇALIŞMA DURUMU

**2002-2009:** Esenler Menderes İlköğretim Okulu-Sınıf Öğretmeni

**2009-2011:** Güngören Kemal Kaya İlköğretim Okulu-Sınıf Öğretmeni

**2011-....:** Bağcılar Yıldıztepe İlkokulu-Sınıf Öğretmeni