

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

UYUM VE HAZIRLIK ÇALIŞMALARI PROGRAMININ İLK OKUMA
YAZMAYA HAZIROLUŞLUĞA ETKİSİ VE UYGULAMAYA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Burak DELİCAN

ANKARA
Temmuz, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

UYUM VE HAZIRLIK ÇALIŞMALARI PROGRAMININ İLK OKUMA
YAZMAYA HAZIROLUŞLUĞA ETKİSİ VE UYGULAMAYA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Burak DELİCAN

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

ANKARA
Temmuz, 2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Burak DELİCAN’ ın “ Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programının İlk Okuma Yazmaya Hazıroluşluğa Etkisi ve Uygulamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri ” başlıklı tezi 08.07.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Hayati AKYOL

.....

Üye : Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

.....

ÖNSÖZ

Çalışmanın her aşamasında bana rehberlik eden, araştırma sürecinde ve araştırmanın tamamlanmasında destek ve yardımını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL'a en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmam süresince bana destek olan mesai arkadaşlarıma, okul müdürlerine ve araştırmanın her aşamasında büyük bir özveri ve sabırla bana sınıflarını açan sınıf öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren ve her zaman maddi ve manevi desteklerini hissettiğim başta annem ve babam olmak üzere tüm aile bireylerime, bu süreçte karşılaştığım engelleri aşmamda koşulsuz sevgi ve desteğini hiç eksik etmeyen, attığım her adımda bana güvenen sevgili eşim Esra DELİCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Burak DELİCAN

Ankara, 2013

ÖZET

UYUM VE HAZIRLIK ÇALIŞMALARI PROGRAMININ İLK OKUMA YAZMAYA HAZIROLUŞLUĞA ETKİSİ VE UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DELİCAN, Burak

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL

2013, 205 sayfa

Bu araştırmada Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının ilk okuma yazmaya hazıroluşluğa etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkokul birinci sınıfa başlayan 61 – 78 aylık öğrencilerin dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk, görsel algı ve dikkat becerileri; başarı testi, gözlem, görüşme ve doküman analizi teknikleri ile incelenmiştir. Aynı zamanda örnekleme yer alan birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula başladıklarıandaki okuma yazmaya hazıroluşluk durumları çeşitli değişkenler (sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim, okula başlama yaşı, anne ve baba eğitim durumu) açısından incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların birinci sınıfları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan üç farklı ilkokulun birinci sınıflarında eğitim - öğretim gören 93 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan 93 birinci sınıf öğrencisinin 28'i düşük sosyo-ekonomik düzeyde, 32'si orta sosyo-ekonomik düzeyde ve 33'ü yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokulların birinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmada, Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programının birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroлуşluk düzeylerine etkisini belirlemek için ön test – son test kontrol grupsuz model kullanılmıştır. Üç aylık Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının başlangıcında ve sonunda birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroлуşluk, yazmaya hazıroлуşluk, görsel algı ve dikkat becerilerini belirlemek amacıyla “Öğrenci Bilgi Formu”, “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi”, “Okuryazarlığa Hazıroлуşluk Kontrol Listesi”, “Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Dinleme Becerileri Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programı kapsamında uygulanan çalışmalardaki öğrenci başarısını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Etkinlik Takip Çizelgesi” ve puanlama anahtarı kullanılmıştır. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroлуşluk, yazmaya hazıroлуşluk, görsel algı ve dikkat becerilerine etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek için “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroлуşluk, yazmaya hazıroлуşluk, görsel algı ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuma yazmaya hazıroлуşluk ön test puanları okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine farklılaşmıştır. Cinsiyet ve baba eğitim durumu açısından öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyi ve okula başlama yaşı açısından birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroлуşluk durumları anlamlı derecede farklılaşmıştır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programı hakkında yeterince bilgilendirilme yapılmamıştır. Öğretmenlerin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının, çocukların gelişim özelliklerine uygunluğuna, sınıfların olanaklarına uygunluğuna, program hakkında yapılan bilgilendirmelere ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri sonuçlar bölümde ifade edilmiştir.

Bu bulgulara dayalı olarak, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroлуşluk, yazmaya hazıroлуşluk, görsel algı ve dikkat becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacılara, öğretmenlere, alan uzmanlarına ve ailelere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *İlkokul birinci sınıf, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk, dinleme becerileri, konuşma becerileri, görsel algı ve dikkat, okuma yazmaya hazıroluşluk, uyum ve hazırlık.*

ABSTRACT

EFFECT OF ORIENTATION AND PREPARATION PROGRAMS ON FIRST GRADE LITERACY READINESS, IDEAS OF TEACHERS ON THE APPLICATION

DELİCAN, Burak

Master Thesis, Department of Primary School Teacher Training

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL

2013, 205 pages

This research aims to show the effect of orientation and preparation programs on first grade student's literacy readiness. Thus, listening, speaking, literacy readiness, writing readiness, visual perception and attention of students (ages between 61 and 78 months) were analyzed by techniques such as observation, interview and document analysis. In addition, first grade student's literacy readiness were analyzed by different variables (socio-economic status, pre-school education, starting age, educational status of parents).

Participants of this research were from primary schools (of National Education Ministry) of Sivas city center in 2012 - 2013 education seasons. Research includes 93 first grade students (of different socio-economic status) from 3 different schools .28 of them were from low socio-economic status, 32 of them were from middle-class and 33 of them were from high socio-economic status. Sample group was chosen according to stratified sampling method.

In order to show the effect of orientation and preparation programs on first grade literacy readiness, pretest-posttest model without a control group was used. In order to understand the listening, speaking, reading readiness, writing readiness, visual perception and carefulness ; "Student information form", "Metropolitan Readiness Test" "Literacy Readiness Control List" 'Writing Skills Gradual Scoring Key" "Listening Skills Control List" were used at the beginning and at the end of the orientation and preparation program (of 3 months) .In order to show student's success in the programs applied in Orientation and Preparation Applications Program, scoring key and "Activity Tracking Chart" (prepared by the researcher) were used. In order to

understand teachers' perspective on listening, speaking, literacy readiness, writing readiness, visual perception and carefulness of students, "Teacher Perspective Form" were used.

We learned at the end of the program that Orientation and Preparation program affected students' listening, speaking, reading readiness, writing readiness, visual perception and carefulness positively. Literacy readiness pretest points are in favour of students who joined preschool programs. There is not an important difference according to gender and father's educational background. There is an importance difference according to mother's educational background and the age of beginning of education.

According to the first grade teachers, there is not enough education about orientation and preparation programs. Teachers' perspectives on the suitability of orientation and preparation programs to the students' development conditions, conditions of the classes; given information about the program and problems occurred during the application were expressed in the deduction.

There are different advices to the researchers, teachers, professionals and families in order to develop students' listening, speaking, reading readiness, writing readiness, visual perception and carefulness. These advices were developed according to the results of the research.

Key Words: *First grade, reading readiness, writing readiness, listening skills, speaking skills, visual perception and carefulness, literacy readiness, orientation and preparation*

.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR.....	xxi
BÖLÜM I.....	22
GİRİŞ	22
1.1. Problem Durumu	22
1.2. Araştırmanın Amacı	26
1.3. Araştırmanın Önemi	29
1.4. Varsayımlar	30
1.5. Sınırlılıklar	30
1.6. Tanımlar	30
BÖLÜM II	31
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	31
2.1. 61 – 78 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri.....	31
2.1.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	32
2.1.2. Sosyal - Duygusal Gelişim Özellikleri.....	34
2.1.3. Zihinsel Gelişim Özellikleri	36
2.1.4. Dil Gelişim Özellikleri	37
2.2. Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yaklaşımlar.....	40
2.2.1. Faktörcü Yaklaşım	40
2.2.2. Olgunlaşmacı Yaklaşım	41
2.2.3. Doğuşancı Yaklaşım	42

2.3. Okumaya Hazıroluşluk Becerileri	45
2.3.1. Takvim Yaşı	48
2.3.2. Ses Bilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı	49
2.3.3. Sözel Dil Gelişimi	53
2.3.4. İşitsel Ayrım	54
2.3.5. Görsel Ayrım	56
2.3.6. Zekâ Faktörü	57
2.4. Yazmaya Hazıroluşluk Becerileri	57
2.4.1. Kas Gelişimi	62
2.4.2. Oturma Şekli	63
2.4.3. Kâğıt Tutma	65
2.4.4. Kalem Tutma	66
2.4.5. El Tercihi	67
2.4.6. Yönler	68
2.5. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programı	68
2.5.1. Programın Gerekliliği	68
2.5.2. Programın Amacı ve Kapsamı	69
2.5.3. Programda Yer Alan Etkinliklerin Organizasyonu	70
2.6. İlgili Araştırmalar	72
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	72
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	78
BÖLÜM III	82
YÖNTEM	82
3.1. Araştırmanın Modeli	82
3.2. Evren ve Örneklem	84
3.3. Veri Toplama Araçları	91
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu	91

3.3.2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi.....	91
3.3.3. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi.....	93
3.3.4. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı.....	94
3.3.5. Dinleme Becerileri Kontrol Listesi.....	94
3.3.6. Etkinlik Takip Çizelgesi.....	95
3.3.7. Öğretmen Görüşme Formu.....	95
3.4. Veri Toplama Süreci.....	97
3.4.1. Öğrenci Bilgi Formundan Veri Toplanması.....	98
3.4.2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Veri Toplanması	98
3.4.3. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden Veri Toplanması	98
3.4.4. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Veri Toplanması.....	99
3.4.5. Dinleme Becerileri Kontrol Listesinden Veri Toplanması.....	99
3.4.6. Öğretmen Görüşme Formundan Veri Toplanması	100
3.5. Verilerin Analizi.....	101
3.5.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Elde Edilen Verilerin Analizi	101
3.5.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden Edilen Verilerin Analizi	102
3.5.3. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Verilerin Analizi	102
3.5.4. Dinleme Becerileri Kontrol Listesinden Elde Edilen Verilerin Analizi	103
3.5.5. Etkinlik Takip Çizelgesinden Elde Edilen Verilerin Analizi	103
3.5.6. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi	104
BÖLÜM IV	105
BULGULAR VE YORUMLAR	105
4.1. Birinci Sınıfın Başlangıcında Öğrencilerin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine ilişkin Tespit Edilen Bulgular.....	105

4.1.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	105
4.1.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	106
4.1.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları	107
4.1.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları....	108
4.1.5. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları....	109
4.2. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	111
4.2.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Edilen Verilere İlişkin Bulgular	111
4.2.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	113
4.2.3. UHÇP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı	115
4.3. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	117
4.3.1. Dinleme Becerisi Kontrol Listesinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	117
4.3.2. UHÇP'de Yer Alan Dinleme Becerilerine Yönelik Etkinlikler	118
4.3.3. UHÇP Kapsamında Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı.....	119
4.3.4. UHÇP'nin Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri...	121
4.4. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	123
4.4.1. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	123

4.4.2. UHÇP Kapsamında Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler	125
4.4.3. UHÇP'nin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri .	126
4.5. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	129
4.5.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Okumaya Hazıroluşluk Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	129
4.5.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	131
4.5.3. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya İlgili Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	133
4.5.4. UHÇP'de Yer Alan Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Yönelik Etkinlikler	135
4.5.5. UHÇP Kapsamında Okumaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı	136
4.5.6. UHÇP'nin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	138
4.6. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	142
4.6.1. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	142
4.6.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Yazma Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	143
4.6.3. UHÇP'de Yer Alan Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Yönelik Etkinlikler	145
4.6.4. UHÇP Kapsamında Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı	146
4.6.5. UHÇP'nin Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	149

4.7. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	153
4.7.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Görsel Algı ve Dikkat Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	153
4.7.2. UHÇP'de Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Yönelik Etkinlikler	155
4.7.3. UHÇP Kapsamında Görsel Algı ve Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı	156
4.7.4. UHÇP'nin Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	159
4.8. UHÇP'nin Uygulanmasında Yaşanan Kolaylıklar ve Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri	162
4.8.1. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özelliklerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	162
4.8.2. UHÇP'nin Sınıfların Olanaklarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	164
4.8.3. UHÇP'ye Yönelik Yapılan Bilgilendirmelere ilişkin Öğretmen Görüşleri	166
4.8.4. Sınıf Öğretmenlerinin UHÇP Hakkında Bilgilendirilme Yapılırken Vurgu Yapılmasını Bekledikleri Noktalara İlişkin Görüşleri	167
4.8.5. Sınıf Öğretmenlerinin UHÇP'yi Uyguladıkları Süreçte Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	170
BÖLÜM V	173
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	173
5.1. SONUÇLAR.....	173
5.1.1. Birinci Sınıfın Başlangıcında Öğrencilerin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	173
5.1.2. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	174

5.1.3. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	175
5.1.5. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	176
5.1.6. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	176
5.1.7. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	177
5.1.8. UHÇP'nin Uygulanmasında Yaşanan Kolaylıklar ve Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	177
5.2. ÖNERİLER.....	179
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	179
5.2.2. Öğretmenlere ve Alan Uzmanlarına Yönelik Öneriler	180
KAYNAKÇA.....	182
EKLER	194
EK 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Dilekçesi.....	194
EK 2: Kişisel Bilgi Formu.....	195
EK 3: Dinleme Becerileri Kontrol Listesi.....	196
EK 4: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı.....	197
EK 5: Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi	198
EK 6: Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	200
EK 7: Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Etkinlik Örnekleri.....	201

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Ön test - Son test Kontrol Grupsuz Model.....	83
Tablo 2 Örneklemi Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okullara Göre Dağılımı	85
Tablo 3 Örneklemi Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	86
Tablo 4 Örneklemi Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Dağılımı	87
Tablo 5 Örneklemi Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı	88
Tablo 6 Örneklemi Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	89
Tablo 7 Örneklemi Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	90
Tablo 8 Çalışma Takvimi.....	97
Tablo 9 UHÇP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerin Öğrenci Başarısı Açısından Değerlendirilmesinde Kullanılan Puanlama Anahtarı	104
Tablo 10 Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 11 Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları	107
Tablo 12 Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Okula Başlama Yaşına Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları	107
Tablo 13 Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Ön test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	108
Tablo 14 Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Testi Sonuçları	109
Tablo 15 Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Ön test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	110
Tablo 16 Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön test Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA testi Sonuçları.....	110

Tablo 17 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 18 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden aldıkları Ön test - Son test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 19 <i>UHÇP Kapsamında Uygulanan Çalışma Kitaplarındaki Öğrenci Başarısı</i> .	115
Tablo 20 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Boyutuna İlişkin Ön test - Son test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 21 <i>UHÇP’de Yer Alan Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi</i>	118
Tablo 22 <i>Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dinleme Becerilerine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı</i>	119
Tablo 23 <i>UHÇP’nin Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	121
Tablo 24 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Becerileri Boyutuna İlişkin Ön test – Son test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 25 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Becerileri Boyutuna İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 26 <i>UHÇP’de Yer Alan Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi</i>	126
Tablo 27 <i>UHÇP’nin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	127
Tablo 28 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Okumaya Hazıroluşluk Boyutuna İlişkin Puanların t-Testi Sonuçları</i>	130
Tablo 29 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar Boyutuna İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren t- Testi Sonuçları</i>	132
Tablo 30 <i>Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya İlgili Boyutuna İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Okullara Göre Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 31 <i>UHÇP’de Yer Alan Okumaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi</i>	135

Tablo 32 Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı	136
Tablo 33 UHÇP'nin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	139
Tablo 34 Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları	143
Tablo 35 Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Yazma Boyutuna İlişkin Ön test- Son test Puanlarının Okullara Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları	144
Tablo 36 Uyum ve Hazırlık Çalışmalarında Yer Alan Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi	146
Tablo 37 Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı.....	147
Tablo 38 UHÇP'de Yer Alan Yazmaya Hazıroluşluk Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	149
Tablo 39 Birinci Sınıf Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Görsel Algı ve Dikkat Boyutuna İlişkin Puanların t-Testi Sonuçları	154
Tablo 40 UHÇP'de Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi	155
Tablo 41 Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı	156
Tablo 42 UHÇP'de Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Yönelik Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri	159
Tablo 43 UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özelliklerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	162
Tablo 44 UHÇP'nin Sınıfların Olanaklarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	164
Tablo 45 UHÇP'ye Yönelik Yapılan Bilgilendirmelere İlişkin Öğretmen Görüşleri ...	166
Tablo 46 Öğretmenlerin UHÇP Hakkında Bilgilendirilme Yapılırken Vurgu Yapılmasını Bekledikleri Noktalara İlişkin Görüşleri	168
Tablo 47 UHÇP'nin Uygulandığı Süreçte Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 <i>Ses Farkındalığı ve Yazı Farkındalığı</i>	50
Şekil 2 <i>Ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve okuma becerileri</i>	52
Şekil 3 <i>Doğru Oturuş Şekli</i> ,	64
Şekil 4 <i>Sağ ve sol ele göre kâğıt tutma ve serbest eller tarafından kontrol edilmesi</i>	65
Şekil 5 <i>Doğru Kalem Tutuşu</i>	66

KISALTMALAR

UHÇP: Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programı

D ilkokulu : Düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokul

O ilkokulu : Orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokul

Y İlkokulu : Yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilkokul

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağı toplumunda bireyler okuma becerileriyle bilgiye ulaşabilmekte ve bilgiyi ifade becerileriyle paylaşabilmektedir. Bilginin her yerde olduğu bu çağda okuma becerileri bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmesi için ön koşuldur.

İlk okuma ve yazma becerisinin kazanılması bireyin hayatında dönüm noktası olarak görülebilir. Bilginin hızla üretildiği ve daha da hızlı bir şekilde yenilendiği bilgi çağında, bilgiye ulaşabilmenin en önemli aracı okuma ve yazma becerileridir. Yirmi birinci yüzyılda sadece adını ve soyadını veya basit bir mektubu okuyup yazmak, gelişmiş toplumlarca okuryazarlık düzeyi olarak, teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenme düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2007: 1).

Okuma yazma, insanlar için temel bir öğrenme ihtiyacıdır. İnsanların varlıklarını sürdürmek, sahip oldukları kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını

yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için okuma yazma her birey için olmazsa olmaz ihtiyaçlardan biridir (Güneş, 2004: 7).

Vygotsky'ye göre sosyal çevre, kültür ve dil çocuğun tüm alanlardaki gelişimini destekleyen önemli faktörlerdendir (Matusov ve Hayes, 2000: 3). Okuma yazmayı öğrenme ise dil gelişiminin önemli bir parçasıdır. Çocuğun dil gelişimi anne karnında etrafını dinleyerek başlar ve doğumdan sonra devam eder. Bir yaşından itibaren bunu konuşma takip eder. Çocuğun etrafındaki yazı sembollerine ilgi duyması akademik dil gelişiminin başladığını gösterir. Bu süreç, sanıldığı gibi aksine çok erken yaşlarda başlar. (Aşıcı, 2009: 16). Çocuklar çok erken bir dönemde, konuşup gülen ya da şarkı söyleyen aile bireylerini dinleyerek ve dünyalarını dolduran bu seslerin tümüne tepki göstererek, konuşma dilini öğrenmeye başlarlar. Yetişkinlerin onlara okudukları öyküleri duyduklarında ve yine yetişkinlerin gazete, dergi ve kitap okuduklarını gördüklerinde yazı dilini anlamaya başlarlar. Sözlü ve yazılı dil ile yaşanan bu ilk deneyimler sayesinde, çocuklar gelecekte başarıyla okuyup yazabilmeleri için gereken temeli oluşturmaya başlarlar (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006: 5). Diğer bir ifadeyle çocuklar okuma ve yazma ile ilgili ilk bilgi ve becerilerini okuma ve yazmanın nasıl gerçekleştiğini gösteren okuryazarlarla olan etkileşimleri ve gözlemleri aracılığıyla edinirler (Riley ve Reedy, 2003: 79, Akt: Şimşek, 2011).

Okuryazarlık, çocukların bilgi edinmelerini ve tüm başarılarını etkileyen önemli bir kültürel süreçtir. Bu süreç, yaşam boyu gelişmeye devam etse de doğumdan sekiz yaşına kadar olan kısmı okuryazarlık gelişimi için kritik nitelikte sayılabilecek bir dönemi oluşturmaktadır. Okuma yazma becerilerinin kazanımında ise bu dönemde edinilen bilgilerin önemli bir yeri vardır (International Reading Association and National Association for Education of Young Children, 1998: 36).

Çocuğun okuryazarlık becerileri okuma, yazma, sözel dil becerileri gibi alt alanlardan meydana gelmekte ve bu alanların birbiri ile etkileşimi aracılığıyla gelişmektedir. Bu alanların birindeki gelişme diğerini etkilemektedir (Morrow, 2005: 206, Akt: Şimşek, 2011). Diğer bir ifadeyle, okuma becerilerinin gelişmesi yazma becerilerine, yazma becerilerinin gelişmesi de okuma becerilerine olumlu katkılarda bulunmaktadır (Langer ve Flihan, 2000).

Roll, Paul ve Pierotti'ye (2006) göre çocuklar doğumdan hemen sonra dil öğrenmeye başlarlar. Onların büyümesi ve gelişmesi devam ettikçe öğrenilen dilin

yapısı da daha karmaşık hale gelmektedir. (Pilten ve Temur, 2009: 21). Okuma yazma bir dil etkinliğidir. Dil gelişiminden ayrı tutulmamalıdır. Önce okuma öğrenilir, sonra da yazılır görüşü doğru değildir. Okuma yazmayı, yazma da okumayı destekler. Aynı dil gibi, okuma yazma da toplumun diğer bireyleri ile etkileşim içinde, anlamlı olarak okuyup yazmakla öğrenilir ve iletişimsel hedefler için anlam oluşturmak amacıyla kullanılır. Bu etkileşim ve iletişim sürecinde basılı materyal bakımından zengin ortamlarda büyüyen çocuklar, çok küçük yaşlardan itibaren bilişsel becerilerine ve gelişimlerine paralel olarak çeşitli okuryazarlık davranışları gösterebilmektedir (Ege, 2007: 172). Yapılan araştırmalar da çocukların farklı okuryazarlık düzeyleri ile ilkökula geldiklerini göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılık, sadece çocuğun bireysel özelliklerinden değil aynı zamanda doğumdan itibaren süregelen tecrübeleriyle de belirginleşmektedir (Wilfried ve diğerleri, 2012: 301). Dolayısıyla çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk düzeyleri onların daha ileriki yıllarda okuma ve yazma başarıları için önem taşımaktadır. Çeşitli okuryazarlık davranışlarını erken yaşlarda kazanan çocukların ise okul başarıları olumlu olarak etkilenebilmektedir (Ege, 2007: 173). Aynı zamanda bireyin okuryazarlık becerileri ile okul hayatındaki akademik becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Whitehurst ve Lonigan 1998; 858).

Okuma becerisi, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme, vb.) iyi yetişen bireyler hayatın her alanında gereklidir (Çaycı ve Demir, 2006: 438).

İlkokulun ilk yıllarında edinilen okuma yazma becerilerinin bireyin hayatındaki rolü ortadadır. Bu becerilerin kazanımında ise okumaya hazıroluşluğun önemli bir yeri vardır. Okumaya hazıroluşluk, çocuğun düzenlenen öğretim programlarından faydalanmasına yardımcı olan, yetenekleri ve kazanılmış becerilere bağlı olan genel bir olgunluk seviyesidir. Okumaya hazırlık programları işitsel ayırım, görsel ayırım ve motorsal becerilerin koordinasyonunu ve kavram geliştirme gibi çalışmalarını içermektedir (Akyol, 2007: 12). Çocukların okul öncesi dönemdeki okuma ve yazma gelişimlerini desteklemek için gelişimsel özelliklere uygun hazırlanmış nitelikli bir

programın, uygun materyallerle düzenlenmiş fiziksel çevrenin ve çocuk – yetişkin, çocuk - çocuk etkileşiminin sağlandığı bir ortamın okuma yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların, gelişim seviyelerine uygun okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile desteklendiklerinde, okuma ve yazma gelişimlerine önemli katkılar sağlanabileceğini ortaya koymaktadır (Şimşek, 2011). Bundan dolayı okuma yazmaya hazıroşluk konusunda yapılacak çalışmalar veya programlar oldukça önemlidir (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2004: 23).

Bu bağlamda 2012 – 2013 eğitim öğretim yılının hemen öncesinde yapılan eğitim sistemi değışikliğı sonucunda 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, üç kademedan oluşarı 12 yıllık zorunlu eğitim getirilmiştir. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3.ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir (MEB, 2012).

2012 - 2013 eğitim ve öğretim yılı için 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayacak olan, 31 Mart 2007 tarihi ve öncesinde doğmuş çocukların okula kayıt işlemleri yapılmıştır. Ek olarak, yaşça kayıt hakkı elde etmemiş olduğu halde fizikî ve ruhî gelişim yönünden hazır olduğu düşünölen 60 - 66 ay arasındaki çocuklar da velisinin yazılı isteğı üzerine ilkokul eğitimine başlamışlardır (MEB, 2012).

On iki yıllık zorunlu eğitime başlama yaşı Eylül sonu itibarıyla 5 yaşını tamamlayanlar için başlayacağından, doğal olarak gerek okul öncesi gerekse ilkokul birinci sınıf programında yeni düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan bu düzenlemeler sonucunda, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokula başlayan öğrenciler için “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları” programı oluşturulmuştur.

Oluşturulan Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının amacı;

1. İlkokula yeni başlayan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, öğretmenine, öğretim faaliyetlerine uyumunu kolaylaştırmak,
2. Birinci sınıf derslerine hazırlık çalışmaları yaparak okuma yazma çalışmalarına temel oluşturmak,

3. Hayat Bilgisi, matematik, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler derslerindeki kazanımları belli oranda ele almak olarak ifade edilmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi kapsamında ise görsel okuma, dinleme, sesleri tanıma, ses benzerliği, iletişim kurma, görsel algının geliştirilmesi, dikkat becerilerinin geliştirilmesi, ses farkındalığı, yazı bilincinin oluşturulması ve çizgi çalışmaları gibi uygulamalarla öğrencilerin okuma yazmaya hazır hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen bir komisyonca hazırlanan “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları” programının hayata geçirilmesine kısa bir sürede karar verilmiş, programın uygulanabilirliği hakkında pilot uygulama yapılmamıştır. UHÇP’nin sonuçları hakkında elde olan bilgiler ışığında bazı yargılara varılabilse de gerçek yargıya ulaşabilmek için ön uygulamanın yapılması oldukça önemlidir. Akyol’a (2007) göre okuma yazma sürecini tanımlayabilmek oldukça zor olsa da deneye ve gözleme dayalı yapılan çalışmalar, okuma hakkında yargıda bulunabilmemiz için önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu noktadan hareketle yapılacak araştırmanın temel konusu, 4+4+4 yeni eğitim sistemi kapsamında ilkokul birinci sınıflar için oluşturulan Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının;

1. Dinleme becerilerine, konuşma becerilerine, okumaya hazıroluşluk becerilerine, yazmaya hazıroluşluk becerilerine ve görsel algı ve dikkat becerilerine etkisini incelemek,

2. Uygulama sürecinde karşılaşılan kolaylıkları ve sorunları ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; MEB tarafından 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan uyum ve hazırlık çalışmalarına yönelik programın, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini ve uygulamanın nasıl yürüdüğünü irdelemektir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları” programının, okuma yazma becerilerini geliştirme açısından;

1. Birinci sınıfın başlangıcında öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk durumları nasıldır?
 - a. Sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk durumları nasıldır?
 - b. Okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk durumları nasıldır?
 - c. Okula başlama yaşlarına göre öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk durumları nasıldır?
 - d. Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk durumları nasıldır?
 - e. Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk durumları nasıldır?
2. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisi nedir?
3. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi nedir?
 - a. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan dinleme becerilerine yönelik etkinlikler nelerdir?
 - b. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan dinleme becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı nasıldır?
 - c. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan dinleme becerilerini geliştirme çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi nedir?
 - a. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan konuşma becerilerine yönelik etkinlikler nelerdir?

- b. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan konuşma becerilerini geliştirme çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin okumaya hazıroluşluk becerilerine etkisi nedir?
 - a. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinlikler nelerdir?
 - b. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı nasıldır?
 - c. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan okumaya hazıroluşluk çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisi nedir?
 - a. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinlikler nelerdir?
 - b. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı nasıldır?
 - c. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan yazmaya hazıroluşluk çalışmaları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat becerilerine etkisi nedir?
 - a. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinlikler nelerdir?
 - b. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı nasıldır?
 - c. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programında yer alan görsel algı ve dikkat çalışmaları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Birinci sınıf öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının uygulanmasında karşılaştıkları kolaylıklar ve sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

2012 – 2013 eğitim- öğretim döneminde yapılan sistem değişikliğiyle daha önce beş yıl olarak belirlenmiş olan ilk kademe dört yıla indirilmiştir. İlk okuma yazma sürecinde ise birinci sınıf öğrencilerini okuma yazmaya hazırlamak amacıyla “Uyum ve Hazırlık Çalışmaları” programı oluşturulmuştur.

Okuma yazma becerilerinin birbiriyle ilişkisi ve okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimlerinde destekleyici programların ve etkileşimin önemi göz ardı edilemez (Şimşek, 2011). Geliştirilen programların çağın gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olması, ön uygulamalarının yapılarak hatalardan arındırılması ve güvenilir, geçerli hale getirilmesi oldukça önemlidir (Güleryüz, 1999). Bu noktada 2012 yılında uygulanmaya başlanan UHÇP’nin hızlı bir şekilde uygulanmaya konulması ve pilot uygulamasının yapılmaması programdaki olası hataların giderilememesine neden olmuştur. Bu bağlamda UHÇP’nin ilk okuma yazmaya hazıroлуşluğа olan etkisi ve uygulamalarda yaşanan kolaylıklar ve zorluklar bakımından incelenmesi gerekmektedir. Araştırma, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan UHÇP’nin, çocukların okuma yazmaya hazıroлуşluk becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmakta, bundan dolayı araştırmanın, hem programın değerlendirilmesine hem de sınıf öğretmenlerine yarar sağlayacağı, ulaşılan bilgilerin, çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmek için oluşturulacak yeni programlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan UHÇP’nin okuma yazma becerilerinin etkisine ve uygulamanın nasıl yürüdüğüne yönelik geribildirim sağlayacağından, ulaşılan sonuçların MEB, sınıf öğretmenleri ve ilgili literatür açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Yapılan araştırmada

- Kontrol edilen değişkenler dışındaki etkenlerin tüm öğrencileri aynı düzeyde etkilediği,
- Uygulamalar süresince öğrencilerin ve öğretmenlerin doğal davrandığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2012–2013 öğretim yılında, Sivas ilinin merkez ilçesinde bulunan 93 öğrencinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının başlangıç ve sonundaki okuma yazmaya hazıroşluk durumları ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okumaya Hazıroşluk : Kelimeleri oluşturan seslerdeki farklılık ve benzerliklerin ve yazılı dil ile sözlü dil arasındaki bağlantıların fark edilebilmesi; fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel gelişim ve dil gelişimi açısından okuma için gereken yeterliklerin kazanılmasıdır.

Yazmaya hazıroşluk : Yazıyı oluşturan birimlerin (metin, cümle, kelime, harf) ve bunların işlevlerinin farkına varılması ve oturma şekli, kâğıt tutma, bilek duruşu, el tercihi, yönler ve çizgi çizme gibi küçük kas hareketleri gerektiren becerilerin kazanılmasıdır.

Dinleme Becerisi: Dinlediğine dikkatini toplayabilme ve dinlediğini anlama, yorumlama ve uygulama becerisidir.

Konuşma Becerisi: Zihinde yer alan duygu, düşünce ve bilgilerin sözel olarak ifade edilebilmesidir (MEB, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kapsamında yer alan 61-78 aylık çocukların gelişim özellikleri, okuryazarlık becerilerinin gelişimine ilişkin yaklaşımlar ve okuma ve yazmaya hazıroşluk becerileri literatüre dayalı olarak açıklanmıştır. Ayrıca UHÇP hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın kapsamında yer alan değişkenlerle ilgili çalışmalar incelenmiştir.

2.1. 61 – 78 Aylık Çocukların Gelişim Özellikleri

Okuma ve yazma gibi yaşam boyu kullanılacak becerilerin öğretimine başlamadan önce öğrencilerin yeterli gelişim düzeyine ulaşp ulaşmaması sürecin etkililiğini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliklerinin değişik yönlerden ele alınması, onun okuma yazma becerilerini geliştirebilmesi açısından oldukça önemlidir (Erdoğan, 2009: 19). Ailelerin ve sınıf öğretmenlerinin, çocuğun okuma yazma becerilerini kazandığı döneme özgü gelişim özelliklerini bilmesi, en iyi öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli katkılar sağlamaktadır.

Çocuklar doğumdan itibaren kendilerine özgü bir gelişim süreci izlemektedirler. Bu süreç içerisinde çocuğun ilk altı yılı, gelişimin temel taşlarının oluşması ve temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı yıllar olması nedeniyle büyük önem taşır. Bu süreçte, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim açısından son derece önemli ve geleceği belirleyen özellikler kazanılmaktadır (Kılıç, 2008: 3). Strickland ve Schickedanz'e (2004) göre çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri

okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen önemli unsurlardır. Okuma yazma becerilerinin kazanımına etki eden bu unsurlar çocuğun gelişim sürecinde doğrusal bir çizgi olarak gelişim göstermezler. Çocuklardaki gelişme, değişik alanlarda farklı hızlarda ortaya çıkabilir. Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri aynı sınıf veya gruptaki çocuklar arasında bile bireysel farklılıklar gösterebilir. Bunun yanı sıra zihinsel yetenek bakımından akranlarından ileride olan bir çocuk duygusal ve sosyal gelişim açısından geride olabilir. Bundan dolayı çocukların gelişim özelliklerinin sınırlarının belirlenmesi oldukça güçtür. Ancak, bireysel olarak her çocuk kendine özgü bir gelişim süreci gösterse de yapılan araştırmalar çocukların belirli davranış kalıpları ve ortak eğilimler sergilediğini ve belli gelişim dönemlerinden geçtiğini ortaya koymaktadır (Pilten, 2011: 2, Calp, 2009:11).

Çocukların gelişim özelliklerini;

- Fiziksel gelişim özellikleri,
- Sosyal – duygusal gelişim özellikleri,
- Zihinsel gelişim özellikleri,
- Dil gelişim özellikleri başlıkları altında inceleyebiliriz.

2.1.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri

Fiziksel gelişim, çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerini de etkilediği için oldukça önemlidir. Birçok fiziksel yetersizlik ve hastalık erken yaşlarda tespit edilebilirse tedavisi mümkün olabilmektedir. Özellikle görme, işitme ve konuşma sorunları okuryazarlık gelişimi açısından önemlidir ve öğretmenin bu konularda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Akyol, 2007: 35).

Genellikle her ülkede ilköğretime başlamak için belirli bir kronolojik yaş kabul edilir. Ancak okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa erişmiş olması tek başına yeterli değildir. Pek çok araştırma beden gelişimi (boy ve kilo artış hızı) ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Çocuğun ufak tefek, kısa boylu olması ile yaşıtlarından daha iri yarı olmasının etkisi pek olmasa da gelişmenin düzenli ve belirli bir ritim içinde gerçekleşmesi son derece önemlidir. Her çocuğun büyüme ve gelişme hızı kendine has bir seyir izlemektedir (Oktay, 2010; 26). Çocuğun

okuma yazma becerilerini kazanma sürecindeki başarısı ise büyük ölçüde çocuğun beden sağlığına ve enerjisine bağlıdır. Bu bakımdan öğrencilerin gelişimleriyle sağlık durumlarının dikkatle izlenmesi gerekir. Bunun için öğrencilerin zaman zaman sağlık kontrolünden geçirilmesi gerekebilir. Özellikle işitme ve görme durumlarının okulun ilk günlerinde belirlenmesi önemlidir (Calp, 2009: 11). Bundan dolayı ilkokula başlayacak olan çocukların sahip olmaları beklenen fiziksel gelişim özelliklerinin bilinmesi oldukça önemlidir.

Nutall'e (1991) göre birinci sınıf öğrencileri;

- Fiziksel gelişimleri açısından önceki dönemlere göre daha yavaş fakat sürekli bir gelişme izlemektedir.
- Büyük kaslarını kontrol edebilmektedirler.
- Fiziksel güçlerini ve becerilerini test etmekten hoşlanırlar; atlamayı koşmayı ve yuvarlanmayı, dans etmeyi vb. severler.
- Çoğunlukla dengelerini sağlayabilecek niteliktedirler. Tek ayakları üzerinde durabilir, dar bir duvar üzerinde yürüyebilir, bisiklete binebilir ve paten kullanabilirler.
- Kendilerine fırlatılan küçük topları yakalayabilirler. Bir topu 4 – 6 kez sektirebilirler.
- Kendi ayakkabılarını bağlayabilirler.
- Düğme ve fermuarlarını kapatıp açabilirler.
- Gözetim altında tamir malzemelerini (çekiç, pense vb.) doğru biçimde kullanabilirler.
- Fiziksel beceri gerektiren oyunlar oynamaktan hoşlanırlar.
- Desenleri, şekilleri, harfleri ve rakamları kopyalayabilirler.
- Belli bir seviyeye kadar sayabilirler (Örneğin 100'e kadar).
- Kendi isimlerini, bazı harfleri ve belli seviyeye kadar rakamları yazabilirler.
- Sağ ve sol kavramlarını anlayabilirler.
- İnsan vücudunu tam olarak çizebilirler (Akt: Pilten, 2011: 2,3).

Beş, altı yaş çocuğunun büyük kaslarında önemli bir gelişme gözlenirken, küçük kaslarında gelişmeler henüz devam etmektedir. Bu nedenle çocuğun ince ve küçük hareketleri iyi yapmasını beklememek gerekir (Akyol, 2007: 35). Çocuklarda büyük

kasların kullanımı, küçük kasların kullanımından daha kolay olmaktadır. Küçük kaslar, karmaşık motor beceriler, hareketlerin özelleşmesi ve aşamalı olarak bütünleşmesi yolu ile gelişmektedir (Bay, 2008: 16, Polat, 2011: 12). Burada dikkatli olunması gereken husus, çocuklardaki büyük kas hareketleri ile küçük kas hareketlerinin birbirine karıştırılmamasıdır. Çocuğun büyük kas hareketlerinde çok başarılı olması; örneğin iyi bir koşucu olması, onun yazı ve çizim becerilerini gerçekleştirmede kas gücüyle ilgili çok fazla bilgi vermez (Akyol, 2007:35). Küçük kas motor gelişimi yazma ve çizme becerilerinin kazanılmasında önemlidir. Çocukların yazma araçlarını kullanarak yazı yazabilmesi için, kalemi uygun şekilde tutabilmesi ve hareket ettirebilmesi için, küçük kas hareket becerilerinin ve el göz koordinasyonunun sağlanması gerekmektedir. El ve parmağın uygun kullanımı ise algısal ve küçük kas hareket becerilerinin bileşiminden oluşan el göz koordinasyonunun gelişmesine bağlıdır (Şimşek, 2011: 32).

2.1.2. Sosyal - Duygusal Gelişim Özellikleri

Okula uyum sağlama sürecini kolaylaştırarak girişimci, dışadönük bireyler yetiştirmek için öğrencilerin sosyal - duyuşsal yönden de tanınması oldukça önemlidir. Beş, altı yaşlarındaki çocuklar için sevilmek, beğenilmek, önemsenmek, başarılı olmak ve takdir edilmek oldukça önemlidir (Erdoğan, 2009: 21).

Okula yeni başlayan bir çocuğun okulun isteklerini başarı ile yerine getirebilmesi, okuma yazmayı rahatça öğrenebilmesi onun fiziksel ve zihinsel gelişimine olduğu kadar çocuğun içinde yaşadığı çevreye de sıkıca bağlıdır (Oktay, 2010: 31). Çocuklar beş yaşlarında, daha önceki dönemlere göre, çevreleriyle daha iyi ilişkiler kurmaya başlarlar ve akranlarıyla birlikte daha uzun vakit geçirebilirler. Akranları ile vakit geçirmekten hoşlanan çocuklar için oyun önemlidir (Sezer ve Yoleri, 2010: 70). Aynı zamanda çocuk beş yaşında çevresine ilişkin yeni keşiflerde bulunur, çevresini giderek genişletir ve yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyar (Polat, 2011: 54). Çocuğun okula başlamasıyla birlikte okul öncesine oranla daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurduğu, bunun yanında aile ilişkilerinin zayıfladığı, bireysel oyunun yerini grup oyunu aldığı görülür (İnanç, Bilgiç, Atıcı, 2011: 195). Beş yaşında iken toplumsal yönden, sakin, dengeli ve mutlu bir görünüm sergileyen çocuğun, bu yaşın sonuna doğru giderek değiştiği; açık, anlaşılır, rahat tavrının kaybolmaya başladığı;

daha hareketli, uyumsuz bir durum yansıttığı gözlenir. Gesell, çocuğun eylemlerinde bir tür çift motivasyondan oluşmuş görünen iki kutupluktan söz eder. Düşüncelerinde ortaya çıkmaya başlayan yeni gelişmeler nedeniyle oldukça coşkulu ve kararsız olan çocuğun bir etkinliği bitirmeden başka bir etkinliğe yöneldiği görülür (Şen, 2008: 97).

Yavuzer'e (2010) göre 5 – 6 yaş çocuklarının sosyal - duygusal gelişim özellikleri şöyledir;

- Genelde daha akli başında ve bağımsızdır.
- Grup oyunlarını tercih eder. 2–3 arkadaşıyla birlikte oynar.
- Arkadaşlarını kendi seçer. Oyunda kurallara uyulması ve dürüst olunması gerektiğini anlar.
- Sıkıntı içinde olan arkadaşlarının duygularını paylaşmaya, onları rahatlatmaya çalışır.
- Altı yaş çocuğu oldukça değişken bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle zaman zaman ev ve okuldaki davranışları arasında farklılıklar görülebilir. Zaman zaman duygusal patlamalar görülebilir.
- Altı yaşında çocuk, tembel ve kararsız bir görünümdeydir. 2,5 yaşında yaşanmış olan karar verme güçlükleri tekrar yaşanır, yine bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında hızla gelip gider.
- Oldukça meraklıdır. Öğrenme isteği güçlüdür.
- Yetişkin arkadaşlığından hoşlanır.
- Oyun oynadığı gruplar genişlemiştir. Yalnız başına oynamaktan hoşlanmaz.
- Düşünce açısından realisttir. Sık sık “Doğru mu?” sorusunu sorar.
- Kendisine bildirilen kurallar veya konulan yasaklar karşısında da sık sık “Neden?” sorusunu sorar.
- Artık yetişkine daha az bağımlıdır, arkadaşlarının beraberliğini daha çok arar.
- Sosyal yönden ailesine bağımlılığını sürdürmekle birlikte öğretmeni ve arkadaşlarının önemi artmaya devam eder.

Altı yaşındaki bir çocuğun gerçekte hayali ayırabildiği gözlenebilir. Olayları oldukça gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirebilir. Evde ve okulda kendisinin fikri alınmadan konulan kurallara ve yasaklara itiraz eder, kural konulmasının gerekçelerini sorgular. Bu yüzden yetişkinlere “neden” ve “niçin” sorularını sorarak açıklama bekler. Ancak kendisinin de görüşlerine başvurularak alınan kararlara ve kurallara uymak için

çaba göstererek üzerine aldığı görev ve sorumlulukları severek yerine getirir (Şen, 2008: 99). Ailesinden ve çevresinden yeterli destek ve ilgiyi göremeyen çocuklar ise isteksizlik ve ilgisizlik gibi duygusal sorunlar yaşayabilirler. Bu durum, çocuğun öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına karşı çocuğun istek duymasının sağlanabilmesi için ailelerin ve öğretmenlerin çocuğa gerekli sevgi ve ilgiyi vermesi gerekmektedir (Kılıç, 2008: 15).

2.1.3. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Zihinsel gelişim, çocukların var olan zihinsel yapılarının kapsam ve niteliğinin değişmesi ve yeni yapıların oluşturulması ile sağlanır (Üredi, 2008: 67).

Piaget'ye göre çocuklar 0 - 2 yaş arasında beş duyusu ve hareketleriyle çevreyi tanımaya çalışmakta, 2 -7 yaşlarında nesnenin görüntülerini ve kelimeleri kavramaya başlamakta, 7 – 11 yaşlarında ise, büyüklük, uzay, ağırlık, hacim, sayı ve zaman konularında akıl yürütmeye ve ilkel bir mantık kullanmaya başlamakta, 12 yaşından sonra soyutlama, tümevarım ve tümdengelim yapabilmektedir. Bir başka ifadeyle Piaget'ye göre, zihinsel gelişim bebeklikten itibaren düz bir çizgi şeklinde olmakta, çocukta sayı kavramının gelişimi için 7 yaşa kadar, soyutlama yapması için de 12 yaşa kadar beklemek gerekmektedir. Piaget'nin zihinsel gelişimle ilgili açıklamalarından bu yana ortalama kırk yıl geçmiş, anılan bilgiler alanda denenmiş ve bazılarında önemli değişimler olmuştur (Güneş, 2007:2). Yapılan araştırmalar Piaget'nin oluşturduğu gelişim dönemlerinin ve dönemlere özgü becerilerin artık kabul görmediğini göstermektedir. Son araştırmalar, çocukların erken yaşlarda bazı üst düzey zihinsel becerileri sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır. Harvard Üniversitesi Profesörlerinden Elizabeth Spelke ile bir grup araştırmacı, beş yaşındaki çocukların eğitim almasalar bile sayıları, aritmetik kavramları ve soyutlamaları çok iyi anladıkları saptanmıştır (Güneş, 2007: 3).

Beş yaşındaki çocuk öğrenmeye okul öncesi çocuğu kadar heveslidir. Konuşmaktan ve sorulara cevap vermekten çok hoşlanmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 27). Beş yaşındaki çocuklar oldukça dikkatlidir ve, bellek yetilerinin neredeyse tümünün gelişimini tamamlamışlardır. Nesnelerdeki küçük özellikleri ve

ayrıntıları daha iyi fark edebilirler. Benzerlik ve farklılıklara göre nesnenin birden çok özelliğine dayanan daha ince sınıflandırmalar yaparlar (Polat, 2011: 49). Hikâye anlatmaktan çok hoşlanan beş yaş grubundaki çocuklar dinledikleri bir hikâyeye eklemeler de yaparak başkalarına anlatmada başarı gösterebilirler. Kitaplara karşı ilgisi gelişen çocukların okuyormuş gibi yaptıkları gözlenebilir. Dili gelişen beş yaş çocukları cümle kurmada başarılıdır. Bu sayede olayları oluş sırasında göre anlatabilirler ve ayrıca yetişkinlerin verdiği iki yönergeyi de yerine getirebilirler (Sezer ve Yoleri, 2010: 65).

Birinci sınıf çocukları yaşlarını, doğum tarihlerini ve aylarını bilebilirler. Bu yaş çocuklarında ani cevaplamalar gözlenebilir. Bunun yanı sıra, bu yaşta çocuğun hayal dünyası çok geniş olduğu için olaylara bakış açısı bundan etkilenebilir. Dolayısıyla gerek evde, gerek okulda çocuğun anlattığı şeyleri iyice öğrenmeden hareket edilmemelidir. Özellikle aile dikkatli olmalıdır. Çocuk öğretmenin yapmadığı bir şeyi veya başkasına yaptığı bir hareketi kendisine yapılmışçasına anlatabilir (Akyol, 2007: 36-37).

2.1.4. Dil Gelişim Özellikleri

Dil, insana özgü ve güçlü bir iletişim aracı olup toplumsallaşmış semboller kümesidir. Dil gelişimi ise, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimidir. Dilin kendine özgü kuralları ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi vardır (Senemoğlu, 2004).

Okuma ve yazma, iletişimsel amaçlar için kullanılan dile bağlı beceriler olarak düşünüldüğünde, okuma yazmayı geliştirebilmesi için çocuğun yeterli dil gelişimine sahip olması gerekir (Ege, 2007: 76). Birinci sınıf öğrencisinin dil gelişimi ise gelişme halindedir. Kelime ve harflere, resim, hikâye, masal ve öykülere karşı ilgilidirler. Kısa sürede çok kelime öğrenebilmektedir. Çocuklar önce varlıkların karşılığı olan kelimeleri, daha sonra varlıkları niteleyen kelimeleri, hareketleri karşılayan kelimeleri ve varlıkları temsil eden kelimeleri öğrenirler (Calp; 2009, 16).

Gerek okuma becerilerinde gerek okulda çocuktan beklenileni yerine getirmede dilin önemi çok büyüktür. Burada çocuğun sahip olduğu kelime dağarcığı kadar, düzgün

cümle yapıları kurabilmesinin, kullandığı sözcüklerin kalite zenginliğinin de önemli bir rolü vardır. Çocuğun dil gelişiminin yaşatlarının altında olması, dili kullanmak için kendisine yeterince fırsat verilmemesi, çocuğun kendisinden istenilenleri anlamamasına dolayısıyla başarısızlığa neden olabilmektedir (Oktay, 2010: 31).

Vygotsky, dilin düşünme için bir mekanizma ve zihinsel bir araç olduğunu savunur. Dışsal deneyim, dil aracılığıyla içsel anlamaya dönüşür. Dil, çocuğun hayal etmesine, yeni fikirler oluşturmaya ve bu fikirleri diğerleriyle paylaşmasına olanak sağlar. Bu, toplumsal bilgi alışverişinin yollarından biridir. Dil, bilişsel gelişimde hem bir araçtır hem de bilişsel sürecin bir parçasıdır (Kargı, 2012: 10). Dil becerilerinin kazanım süreci aynı zamanda çocuğun başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenmesi sürecidir. Dolayısıyla, dil sosyal bir olaydır. Dili ortaya çıkaran kurallar ve anlamlar sosyal bir anlaşma üzerine oluşturulur (Kızıltaş, 2009: 13).

Piaget'nin (1969) sınıflandırmasında beş, altı yaş çocukları işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçiş aşamasındadırlar. Dil Piaget'ye göre mantıklı düşünceye hizmet eden bir araç, Vygotsky'ye göre ise düşünmenin aracıdır. Vygotsky, dilin çocuk tarafından ilk olarak iletişim kurma amacıyla kullanıldığını ve düşüncenin içselleştirilmiş sosyal düşünceden ortaya çıktığını savunmaktadır (Kandır ve diğerleri, 2012: 20). Vygotsky dilin çocuğun bilişsel gelişimini etkileyen en önemli psikolojik araç olduğunu belirtmektedir. İlk önce Dil öncelikli olarak iletişim için kullanılmaktadır. Çocuklar daha sonra benmerkezci ya da içsel konuşmayı kendi düşüncelerini düzenlemek için kullanmaya başlar. Görevleri yerine getirirken yüksek sesle konuşmak ya da fısıldamak içsel konuşmanın şekilleridir. Dil gelişiminin son aşamasında, çocuklar içsel konuşmayı (sözel düşünceler) düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanır (Matusov ve Hayes, 2000: 220). Algılama, bellek, problem çözmenin tümü zihinsel süreçlerdir ve içsel dile dayanmaktadır.

5 – 6 yaş grubunda yer alan çocukların dil gelişim özellikleri şöyledir;

- Yaşadıkları yerin adresini ve telefon numarasını söyleyebilirler.
- Günlük deneyimleri anlatabilirler ve basit şakalar yapabilirler.
- Nesnelerin konum ve hareketlerini belirtebilirler.
- “Niçin” sorusunu içeren sözel ifadeleri açıklayarak cevap verebilirler.
- Üç veya beş bölümlük hikâyeyi birleştirip anlatabilirler.

- Adlandırdıkları sözcükleri tanımlayabilirler. Birbirini izleyen üç emir cümlesinde istenileni yapabilirler.
- Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanabilirler.
- Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilebilirler. “ Ne zaman, neden, nasıl” gibi soru sözcüklerini içeren soruları cevaplayabilirler.
- Olayları oluş sırasına göre anlatabilirler.
- Yer bildiren sözcükleri yerinde ve doğru olarak kullanabilirler.
- Birleşik cümleler kullanabilirler. Cümlelerinde özellikle özneye uygun fiil kullanabilirler.
- Kullandıkları cümle yapıları yetişkinlerinkine yakın olur. Soyut ifadeleri anlayabilirler (Polat, 2011: 51 - 52).

Beş - altı yaş çocukları bazı harfleri telaffuz edemeyebilir, fakat buna rağmen akıcı ve düzgün konuşabilirler. Soyut sözcüklerin anlamını bilirler. Düzgün ve kurallı cümleler kurarlar. Öykü dinlemeyi severler ve daha sonra taklit ederler. Niçin, neden, nasıl, ne zaman gibi soruları sürekli sorarlar (Yavuzer, 2005: 9). Bu dönemin en önemli özelliği dil gelişimiyle birlikte algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi yeteneklerdeki hızlı gelişmedir (Piltin, 2009: 7). Bu gelişmeyle birlikte çocuklar beş yaşlarında, dili çok değişik şekillerde ustaca kullanabilirler. Bilginin kişiden kişiye aktarılması, düşüncelerin ifadesi ve birçok işin anlaşılması için dilin kullanıldığını öğrenirler. Çocuklar yeni sözcüklerin nasıl kullanıldığını, bulundukları bağlama ve diğer sözcüklerle ilişkisine dikkat ederek öğrenmektedirler. Çocukların çevre ile ilişkileri arttıkça dil becerileri gelişmeye ve açıklık kazanmaya devam eder (Karatepe, 1992: 41; İnanç, Bilgiç ve Atıcı, 2011: 163). Dil gelişimi açısından beş yaşın sonuna doğru çocuklar yaklaşık olarak iki bin civarında kelimeyi kullanabilir (Sezer ve Yoleri, 2010: 72). Kelime dağarcığı altı yaşına kadar on bin kelimeye ulaşır. Smith (1941) çocukların altı yaş civarında doğru gramer kuralları çerçevesinde öğrenebilecekleri 23700 kelimeye sahip olduklarını belirtmektedir (Catron ve Allen, 1993: 206; Akt: Polat, 2011).

2.2. Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yaklaşımlar

Teale ve Sulzby (1986), okuryazarlığın gelişimi üzerine yaptıkları literatür taramasında, 1800'lerin sonlarından 1920'lere kadar okuma ve yazma literatürünün sadece ilk okul yıllarını kapsadığını belirtmektedir. Bununla birlikte 1920'lerden itibaren eğitimciler erken çocukluk ve okul öncesi yıllarını da okuma yazmaya hazırlık dönemi olarak görmeye başlamışlardır (Ramsburg, 1998: 3).

1930'lu yılların öncesinde çocukların ilköğretime başlamadan önce okuma ve yazma gelişimiyle ilişkili olarak okuma ve yazmaya hazır oluş üzerinde pek fazla durulmamıştır. Okuma ve yazmanın başlangıç döneminde bütün çocukların aynı seviyede olduğu düşünülmüş ve çocuklar okula başladıktan hemen sonra okuma ve yazma çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken çocukların bireysel özellikleri dikkate alınmamıştır. 1930'lu yıllardan sonra ise, bu bakış açısının yerini "olgunlaşma teorisi" almıştır (Akyol, 2007: 12- 13).

Okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle ilgili olarak üç temel yaklaşım yer almaktadır. Bunlar; Faktörcü, olgunlaşmacı ve doğuştancı (Emergent Literacy) yaklaşımlardır (Akyol, 2007: 12).

2.2.1. Faktörcü Yaklaşım

Faktörcü yaklaşımda, okumanın başarılı bir şekilde kazanılmasına etki eden sınıf ortamının tasarımı, yöntemler, araç gereçler gibi faktörler tespit edilip, programlar buna göre yapılırsa problemin çözüleceği düşünülmüştür. Bu görüşten yola çıkarak okumaya hazırlık programları geliştirilmiş ve okullarda uygulanmıştır. Bu sistemde, çocukların bazılarının okumaya hazır olabileceği göz önüne alınmadan bütün öğrenciler hazırlık programına tabi tutulmuşlardır. Ayrıca bu programlar ağırlıklı olarak ortamla ilgili etkenler üzerinde durmuş, içsel unsurlara (öğrenmedeki zihinsel etkinlikler, kapasite, vb.) fazla önem vermemiştir. Yaklaşık 30 yıl (1930 - 1960) bu düşünceyle hareket edilmiş ve okuma yazmada çoğunluk açısından beklenen başarı seviyesine ulaşamamıştır (Harris ve Sipay, 1990, Akt: Akyol 2007: 13)

2.2.2. Olgunlaşmacı Yaklaşım

1920'lerden 1950'lere kadar baskın olan görüş, okumaya hazırlığın biyolojik olgunlaşma sonucu olduğu görüşüdür. Bu açıdan bakıldığında, okuma için gerekli zihinsel süreçlerin gelişiminin belli bir noktada kendiliğinden gerçekleşeceği düşünülmektedir (Teale & Sulzby, 1986). Olgunlaşma teorisine göre okumaya hazırlık kavramı, çocuklara okuma yazmanın ancak hazır olduklarında öğretilbileceği görüşünü yansıtmaktadır. Çocuk öğrenmek için gerekli arzu ve isteği sergilediği zaman iş verilmelidir. Yaygın anlayışa göre çocuklar ancak altı yaş civarı okuma yazmaya hazır duruma gelmektedirler. Bu yaşlarda da okula başlarlar. Dolayısıyla okulun ilk döneminde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinlikler, çocuklarda görsel algı, ayırt etme ve işitsel ayırt etmeyi geliştireceği düşünülen resim ve şekilleri eşleştirme gibi masa üzerinde kâğıt kalemle yapılan etkinliklerdir (Akyol, 2007: 13; Ege, 2007: 140-141). Çocuğun okuma ve yazmaya hazır oluncaya kadar beklenmesi anlayışına sahip olan okuma olgunluğu bakış açısı 1980'li yıllara kadar okuma ve yazma programlarında ağırlığını hissettirmiştir (Akyol, 2007: 2).

Bu bakış açısının temeli büyük ölçüde Arnold Gesell ve arkadaşlarının çalışmalarına dayanmaktadır. Temel fikir olarak Gesell, gelişimi olgunlaşma tarafından kontrol edilen ve belirli aşamaları takip eden bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu görüşe göre, çocuk eğer okuma yazma için hazır değilse, yeterince olgunlaşmadığı düşünülmekte, gerekli olgunlaşmanın gerçekleşmesi için ise beklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. 1920'lerden 1950'lere kadar hatta 1960'lı yılların başlarına kadar olgunlaşma teorisi akademik çevrelerde, okullarda ve toplumun genelinde egemen olmuştur.

Teale (1986) okuma hazırlığı görüşünün ilkelerini şöyle özetlemektedir;

- Okuma yazmayı öğrenebilmek için okuma yazma ile ilgili bazı ön koşul hazırlık becerilerinin kazanılmış olması gerekmektedir.
- Okuma ve yazma sürecinde önce okuma becerileri öğrenilebilir. Yazma becerisi ise okuma becerisinin sonrasında öğrenilir.
- Okuma öncesi dönemde, görsel ve işitsel ayırt etme, ses tanıma ve yazı farkındalığı okuma yazmanın yapı taşlarıdır.

- Okuma yazmanın öğretiminde çocuklar olgunlaşma teorisinin aşamaları doğrultusunda devam etmelidirler ve gelişimleri periyodik olarak uygulanacak testlerle ölçülmelidir.

1930 – 40’lı yıllarda Gesell ve diğerlerinin savunduğu gibi, gelişimin nörolojik olgunlaşmaya bağlı olduğu ve bu süreç içinde çocuğun değişmez evrelerden geçtiği, çevrenin etkisinin minimal olduğu anlayışı yayginken, 1950 – 70’li yıllarda bu anlayıştan uzaklaşmış, dönemin sosyal anlayışı ve insan hakları konularına artan vurgunun da etkisiyle okumaya hazırlık becerilerinin çevrenin etkisiyle de geliştirilebileceği düşüncesi gelişmiştir. Bu dönemde okuma yazma becerilerini geliştirme çabaları biraz öne çekilerek anasınıfına alınmış, çocukların okul çağından önce de bu becerileri öğrenebilecekleri düşünülmeye başlanmıştır. Ancak temel ilke aynıdır: Formal okuma yazma eğitimi çocuk buna hazır olduktan sonra ve okulda başlar. Bu anlayış okumaya hazırlık becerilerini öğreten programların/kitapların hazırlanmasına ve bu becerileri ölçen çok sayıda testin geliştirilmesine yol açmıştır (Teale, 1995, Akt: Ege, 2007: 132).

2.2.3. Doğuşancı Yaklaşım

1930’lardan 1970’lere kadar eğitimciler okuma ve yazma öğretimi için en iyi zamanın gelmesinin gerektiğine inanmışlardır. Okuma yazma öğretiminden önce öğrencilerin hazır olma durumlarının belirli bir seviyeye getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Ezell, Justice ve Parsons, 2000: 131). Çocukların 6,5 zihin yaşına gelmeden okuma eylemini gerçekleştiremeyecekleri ve yazma için 9 yaşına gelmeleri gerektiği düşünülmüştür (Block, 2003: 231).

1970’lerden itibaren ise bazı araştırmacılar okuma olgunluğu görüşüne ve okumaya hazırlık kavramlarına karşı çıkmaya başlamışlardır. Çocukların okuma yazma süreçlerinin incelenmesi konusunda öncü olan araştırmacılardan Marie Clay “Emergent Literacy” görüşünü ilk ortaya çıkaran araştırmacıdır (Hodgskiss, 2007: 2). Bu görüş, çocukların okuma yazma ile ilgili kavramlarını, tavırlarını ve başarılarını yetişkinlerinkinin benzeri olarak görmekten ziyade bunları çocuğun açısından çözümlemeye çalışmıştır. Bu görüşe göre çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde var

olan metinlerle ve işaretlerle etkileşim halinde bulunmaktadır. Çocuklar bu etkileşim sürecinde harflerin, iletişim sürecinin bir bileşeni olduğunu ve alfabenin sesleri temsil eden simgesel bir sistem olduğunu anlamaktadır (Riley, 2006). Teale, Hiebert ve Chittenden (1987) okula başlamadan önce çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerini, bu becerilerin ise bir sıra halinde değil birbiri ile etkileşim halinde bulunarak, beraber geliştiklerini ifade etmektedir.

Akyol (2007) tarafından “doğuşancı görüş” olarak, Ege (2007) tarafından “yeşeren okuryazarlık” olarak, Pilten ve Temur (2009) tarafından “ön okuryazarlık” olarak, Şimşek (2011) tarafından “gelişen okuryazarlık” olarak Türkçeye çevrilen “emergent literacy” terimi, kısaca, doğumdan itibaren yapılan tüm etkinliklerin okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Zygouris – Coe (2001)’e göre “emergent literacy” kavramı üzerinde yapılan çalışmalar 1960’lı yıllarda Clay (1967) ve Durkin (1966)’nin çalışmalarıyla başlamış, Holdway (1979), Taylor (1983), Teale (1982), Teale ve Sulzby’nin (1989 -1991) çalışmalarıyla önemli aşamalar kat etmiştir (Pilten ve Temur, 2009: 23). Bu gelişim süreci içinde “emergent literacy” kavramı şunları ifade etmektedir;

- Bireyin okuryazarlık gelişimi ilkokula başlamadan önce gelişmeye başlamaktadır (Teale ve Sulzby, 1986). Örneğin iki, üç yaşlarındaki pek çok çocuk evlerinde veya çevrelerinde yer alan işaretleri, etiketleri ve logoları tanıyabilmektedir (Idaho Center on Developmental Disabilities, 1996).
- Okuma ve yazma becerileri çocuklarda birbirini takip eden aşamalar olarak değil, birbirlerini destekler nitelikte beraber gelişim göstermektedir (Idaho Center on Developmental Disabilities, 1996; Teale ve Sulzby, 1986).
- Okuryazarlık becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve sunu becerilerini içermektedir. Bu alanların herhangi birindeki gelişme diğerlerini olumlu yönde etkilemektedir.
- Çocuklar okuma yazma ile ilgili bilgilerini ve deneyimlerini yetişkinlerle olan etkileşimleriyle edinebilmektedir. Çocuklar çevrelerinde gerçekleşen okuryazarlık davranışlarını gözlemler (Idaho Center on Developmental Disabilities, 1996; Teale ve Sulzby, 1986). Örneğin, çocuklar yetişkinler tarafından okunan hikâye veya masallardaki kelimeleri tanımasalar bile, okunan

metinde kelimeler olduğunu ve anlam taşıdıklarını fark edebilirler (Akt: Ramsburg, 1998: 7).

Kelime tanımının işaretleri 26-28 aylarda ortaya çıkar. Yaklaşık olarak bu dönemde çocuklar ilk karışık sözcüklerini üretirler. Pek çok çocuk dört yaşında kelimeleri birleştirebilir. Yaklaşık iki yıl sonra çocuklar daha önce kullanmadıkları cümleleri söyleyip yazabilecek düzeyde uzman olurlar (Travers, 1982, Akt: Block, 2003: 222).

Doğuşancı görüşe göre, çocukların ilkokul birinci sınıfta formal olarak okuma öğrenmeye başlamadan önce bazı becerilerde uzmanlaşması gerekli değildir. Çünkü bu beceriler zaten okuma ve yazma becerileridir. Yani diğer bir ifadeyle okuma öncesi beceriler ile gerçek okuma becerileri arasında keskin bir sınır bulunmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların gösterdikleri okuryazarlık davranışları okuryazar olma sürecinde önemli adımlardır (Şimşek, 2011: 11, Ramsburg, 1998: 7). Özellikle sözel dil, yazma bilgisi ve fonolojik süreçler, bir sözcükteki sesleri çıkarma, kaynaştırma ve ritimli olan seslerin ortaya çıkması gibi beceriler ilkokula başlayan çocukların okuma yeteneklerindeki farklılıkların kaynağıdır (Yazıcı, 2010: 20).

Pek çok çocuk okuma yazma becerilerini kazanmadan önce, okul öncesi dönemde yaşadığı okuryazarlık deneyimlerine bağlı olarak fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirirler. Yetişkinlerle olan etkileşimleri, oluşturulan okuryazarlık ortamları bu becerilerin gelişiminde etkin rol oynamaktadır (Kaderavek ve Justice, 2002; Watkins ve Bunce, 1996). Diğer yandan gelişimsel sorunlar yaşayan ve ailelerinde yeterince okuryazarlık deneyimlerine sahip olmayan çocuklarda okuryazarlık becerilerinin gelişimi güçleşebilir (Bishop ve Adams, 1990; Boudreau ve Hedberg, 1999; Saint-Laurent, Giasson ve Couture, 1998, Akt; Justice ve Pullen, 2003: 101).

Olgunlaşmacı görüş, çocukların okuma yazmaya hazır olduğu bir zaman noktasının olduğunu ileri sürerken, doğuşancı görüş, çocuğun erken okuma yazma davranışları ile okuma yazma becerilerini kazandıktan sonraki süreci, bir bütün olarak, gelişimsel bir süreç olarak ele almaktadır (Ramsburg, 1998: 7). Okuma olgunluğu ile “emergent literacy” kavramları arasındaki önemli farklılıklardan biri de okuryazarlığın okuma, yazma ve sözel dil becerilerini içermesi ve bu becerilerin gelişiminin birbiri ile etkileşim içinde olduğunu kabul etmesidir (Şimşek, 2011: 11).

“emergent literacy” yaklaşımı, çocukların okuma ve yazmayı bebeklik döneminde öğrenmeye başladığı düşüncesini ileri sürmektedir. Erken çocukluk yıllarında gelişen okuma yazma kazanımı bebeklikte meydana gelen gelişimsel bir süreç olarak incelenmiştir. Çocuklar, uygun malzeme sunan ve onlara destek veren yetişkinlerle yazı hakkında bilgi edinirler ve aşama aşama okuryazar hale gelirler. Yetişkinler, çocuğu yazı yönünden zengin çevreye sokarak ve keşfetme sürecinde çocuğa rehberlik ederek onların okuryazar hale gelmelerine yardım ederler (Henniger, 2005: 386; Eppe, 2006: 3, Akt: Yazıcı, 2010: 2). Diğer bir ifadeyle çocuklar için okuryazarlık becerileri doğumdan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar, çevrelerinde bulunan yazıları inceleyerek, yetişkinlerin yazı ile etkileşimlerini gözlemleyerek ve çevresindekilerle etkileşime geçerek okuma yazmayla ilgili ilk bilgilerini edinirler (Langer ve Sheila Fliha, 2000).

2.3. Okumaya Hazıroluşluk Becerileri

Okumaya hazıroluşluk, çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilerine sahip olması anlamını taşımaktadır. Okumayı öğrenme, duyular arası yolların iyi bir şekilde işleyişini, motivasyonel olgunluğu, benlik kontrolünü ve kas kontrolünü gerektirmektedir. Okuma birbirleriyle iç içe geçmiş birçok beceriden meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, her biri okumada eşit öneme sahip olan ve göz ardı edilmemesi gereken becerilerden oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun sahip olduğu temel becerilerden alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük ve sözel dil bilgisi, görsel ve işitsel ayırım becerileri okuma becerileri üzerinde etkilidir (Kandır Uyanık ve Yazıcı, 2012: 11).

Akyol’a (2007) göre okumaya hazıroluşluk, çocuğun düzenlenen öğretim programlarından faydalanmasına yardımcı olan, yetenekleri ve kazanılmış becerilere bağlı olan genel bir olgunluk seviyesidir.

Polat’a (2011) göre okumaya hazırlık kavramı, çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olması anlamını taşır.

Oğuzkan ve Oral’a (1995) göre; okumaya hazırlık kavramı, belirli öğrenme koşulları altında, okuma öğreniminin gerektirdiği zihinsel ve bedensel olgunluk düzeyine ulaşmış olmaktır.

Downing ve Thackray'e (1971) göre; okumaya hazırlık kavramı, çocuğun okumaya başlayabilmesi için gereken tüm bilgi ve becerilere sahip olmasıdır (Mason, 1977: 2).

Yavuzer (2000) okumayı, bir görsel motor semboller serisini sözlü ya da sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlamaktadır. "Okumaya hazırlığı" ise, çocuğun okumaya başlamak için gerekli bütün bilgi ve becerilere sahip olması olarak ifade etmektedir (Şimşek, 2007: 2).

Yukarıda ifade edilen bilgiler ve tanımlar göz önüne alındığında okumaya hazıroşluk kavramı, çocuğun gelişim özelliklerinin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden yeterli olgunluğa ulaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktadan hareketle okuma becerilerini sadece okula başladığında öğrenilen bir beceri olarak ele almamak gerekir. Sulzby ve Teale (1991) okuma yazma sürecinin doğumla birlikte başlaması ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam etmesini önermektedir. Albrecht ve Miller'e (2004) göre ise okuryazarlığın gelişim sürecindeki ilk basamak farkındalık ve araştırmacılıktır. Bu aşamada çocuklar hikâye kitaplarını dinlemekten ve tartışmaktan hoşlanmaktadırlar. Basılı materyallerin bir mesajı olduğunu anlamaya başlamaktadırlar (Bay, 2008: 9).Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, 1-2 yaşındaki çocuğu da okuma yazma sürecinin bir parçası olarak görmek ve ele almak gerekmektedir. Okuma yazma becerilerinin kazanımı, ailede, toplumsal çevrede, yuvada, anaokulunda ve çocuk ilkokula başladığında da sürekli gelişme halinde olan bir süreçtir. Kısaca vurgulamak gerekirse, çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkilerin okuma yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görölmektedir (Çelenk, 2003: 26).

Araştırmacılar, çocuklara kitap ve diğer basılı materyallerin okunmasının, çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmede önemli bir yöntem olduğunu ifade etmektedirler. Uluslararası Okuma Komisyonu "Okumada nihai başarı için gerekli olan bilgiyi oluşturmada en önemli etkinlik çocuklara sesli olarak kitap okumaktır." düşüncesini savunmaktadır. Bu süreç, bebeklikte başlamalı, hem evde hem de okulda erken çocukluk dönemi süresince devam etmelidir (Henniger, 2005: 389, Akt: Yazıcı, 2010: 77).

Tompkins (2006), çocukların okumayı hazıroluşluk özelliklerini şöyle ifade etmektedir.

- Çocuklar çevresel yazılımları (reklam panoları, afişler vb.) fark ederler.
- Kitaplara olan ilgilerini sergilerler.
- Okuma taklitleri yaparlar.
- Resimlerden hareketle hikâyeler anlatabilirler.
- Deneyimlerine bağlı olarak bazı harfleri tanıyabilirler.
- 5 – 10 kelimeyi tanıyabilirler.
- Hikâye içerikleri ile yaşantıları arasında ilişki kurabilirler (Akt: Akyol, 2007: 15).

Okuma birbiriyle iç içe geçmiş birçok beceri ve yöntemden meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Bu süreç içerisinde okumaya hazıroluşluk becerilerini etkileyen pek çok faktör yer almaktadır;

Akyol (2007), okumaya hazıroluşluğa etki eden faktörleri; takvim yaşı, cinsiyet, sağlık sorunları, beyin başatlığı, genel zekâ, zihinsel düşünme, özel bilişsel problemler, görsel ayırım, işitsel ayırım, ilişkilendirici öğrenme, dikkat, sözel dil gelişimi, kitap harf ve satırların özellikleri olarak belirtmektedir.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2008), okumaya hazıroluşluğa etki eden faktörleri; sağlık durumu, genel zekâ, görsel ayırım ve işitsel ayırım olarak ifade etmektedir.

Barbour'a (1993) göre yaş, cinsiyet, zekâ, görsel algı, işitsel algı, fiziksel algı, harf bilgisi, kelime bilgisi, geçmiş tecrübeler, anadilin sözel kullanımı ve okumaya olan ilgi okumaya hazıroluşluğu etkileyen faktörlerdir (Arıkök, 2001: 19).

Şimşek (2007), okuma olgunluğuna (hazıroluşluğa) etki eden faktörleri; nörolojik etmenler, yaş etmeni, demografik etmenler, cinsiyet etmeni, işitsel algı becerisi, fonolojik duyarlılık, zekâ etmeni, dil becerisi ve sosyo-kültürel etmenler olarak sınıflandırmaktadır.

Oktay (2010), okumaya hazıroluşluğa etki eden faktörleri; fizyolojik faktörler (görme, işitme, el göz koordinasyonu, sağ veya sol eli kullanma, genel sağlık durumu, cinsiyet) zihinsel faktörler, çevresel faktörler ve duygusal faktörler olarak belirtmektedir.

Schonell ve Googcare'e (1975) göre okumaya hazıroluşluğa etki eden faktörler; genel olgunluk, genel zekâ düzeyi, görsel ayırım, işitsel ayırım, kelime kalıplarını tanıma, çevresel faktörler ve duygusal faktörlerdir.

Karakelle (1998), okuma becerisinin kazanımını etkileyebilecek bilişsel faktörleri yaş, zihinsel yaş, harf bilgisi, kelime tanıma, algısal beceriler, şifre çözme ve fonolojik farkındalık olarak belirtmektedir.

Razon (1987)'e göre okuma becerisinin kazanımında; sağlık durumu, işitsel ve görsel algı, genel zekâ, dil gelişimi, duygusal ve sosyal gelişim, nörolojik olgunluk, mekân ve zaman kavramı, çevre ile etkileşim, dikkat, okumaya ve öğrenmeye hevesli olmak önemli faktörlerdir (Bayhan, 2003: 23).

Yukarıda da ifade edildiği üzere okumaya hazıroluşluğa etki eden faktörler araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmaları göz önüne aldığımızda okumaya hazıroluşluğa etki eden faktörleri şu başlıklar altında toplayabiliriz (Albrecht ve Miller, 2004; Keskinçilic ve Keskinçilic, 2008; Akyol, 2007; Barbour, 1993; Şimşek, 2007; Oktay, 2010; Karakelle, 1998; Razon, 1987; Schonell ve Googcare, 1975).

- Takvim Yaşı
- Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı
- Sözel Dil Gelişimi
- İşitsel Ayırım
- Görsel Ayırım
- Zekâ Faktörü

2.3.1. Takvim Yaşı

Çocukların takvim yaşı, ilkokul birinci sınıfa başlamalarında en yaygın ölçüt olarak görülmektedir. Bununla beraber yaygın olarak kullanılan bu ölçüt değişebilmekte ve ülkeler arasında da farklılık gösterebilmektedir. Okula başlama yaşı İngiltere'de 5 Amerika'da 6 ve İsveç'te 7'dir. Türkiye'de ise 2012 – 2013 eğitim öğretim yılının başlangıcında yapılan eğitim sistemi değişikliğiyle okula başlama yaşı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme doğrultusunda okula başlama yaşı zorunlu olarak 66 aya,

velinin isteği doğrultusunda ise 60 aya indirgenmiştir. Okula başlama yaşının kanunen 60 ay olarak belirlenmesine rağmen, fiziksel ve/veya zihinsel gelişimi yeterli olmayanlar bir süre daha kayıt edilmemelidir. Diğer taraftan kayıt yaşı kanunen uygun olmasa bile, gerekli incelemeler yoluyla performansa ve gelişim düzeyine bakarak çocuklar okula kayıt ettirilebilir (Akyol, 2007: 24).

Razon'a (1986) göre, uzmanlar altı yaşı, kronolojik yaş (takvim yaşı) olarak ifade ederken, bazı uzmanlar da zihin yaşından söz etmektedirler. Hatta altı yaşın kesin bir okuma yaşı olmadığı, bu yaşın aşağı inebileceği gibi yukarı çıkabileceği de kabul edilmektedir. Ancak çocuğun altı yaş dolaylarında okumaya hazır olabildiğini söylemek, çocuğun daha küçük yaşlarda okuma öğrenemeyeceği anlamına gelmemektedir. Önemli olan çocuğun okumaya hazır olduğu bir anda okumayı öğretmek ve severek okumasını sağlamaktır (Şimşek, 2007: 12).

2.3.2. Ses Bilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı

Westwood'a göre (2008) iyi ve etkili okuma birbirini tamamlayan iki süreçten oluşur. Bunlardan birincisi sözcüğü yapısal olarak tanılamak, yani sözcüğün çeşitli fonolojik bileşenlerden meydana geldiğini anlamak; ikincisi ise bu yapıya dilsel anlam kazandırmak, yani fonolojik bileşenlerden oluşan sözcüğün esasında taşıdığı dilsel anlamı yüklemektir (Suel, 2011: 12).

Yazı farkındalığı çocukların yazılı dilin doğasına ilişkin bilgisini belirtirken (Badian 2000; Justice ve Ezell, 2001) sesbilgisel farkındalık çocukların sözlü dilin ses yapısına ilişkin kelime bilgisini tanımlar (Bradley ve Byrant, 1983; Lonigan ve Whitehurst, 1998, Akt: Justice ve Pullen, 2003: 100). Sesbilgisel farkındalık, konuşma dilindeki sesleri fark etme ve kullanma yeteneğidir ve okuma başarısını tahmin etmede güvenilir bir kaynaktır. Fonolojik bilgisi olan çocuklar, kelimelerin içindeki sesleri ayırt edebilmekte ve ustaca kullanabilmektedirler. Kelimelerin kafiye olup olmadığını, aynı harfle başlayıp bittiğini; “gel” kelimesinin /g/ /e/ /l/ olmak üzere üç sestten oluştuğunu ve bu seslerin konuşma diline uyarlanabileceğini bilmektedirler (Naeyc, 1998). Fonolojik farkındalıkta ritimli olan sözcükleri tanımlama, bir sözcük ya da heceleri kaynaştırma, yeni bir sözcük için konuşulan sözcüklerden sesler ya da heceleri çıkarma

gibi sözel dilde seslerde oynama yapma ve ortaya çıkarma yeteneği üzerinde durulmaktadır (Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2012: 17).

Justice ve Pullen (2003), çocukların ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerini şöyle ifade etmektedir;

Alan	Özellikler
Yazı Farkındalığı	• Alfabe özellikleri: Ayırıcı özellikler temelinde harfleri tanır. • Alfabe harfleri: Alfabe harflerini tanır veya isimlendirir. • Kelime kavramı: Kelimeyi diğer yazı kavramlarından (harf, cümle) ayırır. • Çevresel yazılar: Çevresinde bulunan kavramsallaşmış yazıları tanır. • Yazma ilkeleri: Kitap ve çevresindeki yazıların özelliklerini anlar. (Yazı yönü vb.) • Yazı şekilleri: Pek çok yazı türünü ve tipini anlar. • Yazmanın işlevi: Yazmanın bir iletişim aracı olduğunu anlar. • Yazma terimleri: Okuma yazma terimlerini anlar. (Hece, kelime vb.) • Yazma: Yazmak için iletişimsel sembolleri üretir.
Ses Bilgisel Farkındalık	• Ses benzerliği farkındalığı: Kelimeler içerisindeki ortak sesleri fark eder. • Ses birleştirme: Seslerin birleşerek kelimeleri oluşturduğunu fark eder. • Ses tanıma: Kelime içerisinde yer alan sesleri tanır. (Örneğin, fil kelimesinin “f” ile başladığını) • Uyak farkındalığı: Uyaklı kelimeleri fark eder ve oluşturur. • Ayırma: Kelimelerde yer alan sesleri, ses birim, hece ve uyak olarak ayırır. • Hece farkındalığı: Sözlü dilde hece ayrımını yapar ve kelimenin hangi hecelerden oluştuğunu anlar. • Kelime farkındalığı: Sözlü dilde kelime ayrımını yapar ve bir cümlenin kaç kelimeden oluştuğunu fark eder.

Şekil 1 Ses Farkındalığı ve Yazı Farkındalığı, (Justice ve Pullen, 2003: 101).

Hempenstall (2003) sesbilgisel farkındalık becerileri gelişen bir çocuğun;

- Cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğinin,
- Kelimelerin uyaklı olabileceğinin,
- Kelimelerin aynı sesle başlayabileceğinin,
- Kelimelerin aynı sesle bitebileceğinin,
- Kelimelerin ortasında aynı sesin olabileceğinin,
- Kelimelerin hecelere ayrılabilceğinin,
- Kelimelerin ilk ve son sese ayrılabilceğinin,
- Kelimelerin tek tek seslere ayrılabilceğinin,
- Kelimelerden sesler çıkarıldığında yeni sözcükler olacağının,
- Kelime oluşturmak için sesleri harmanlayabileceğinin,
- Kelimeleri seslere ayırabilceğinin farkına vardığını belirtmektedir (Akt: Erdoğan, 2009: 28).

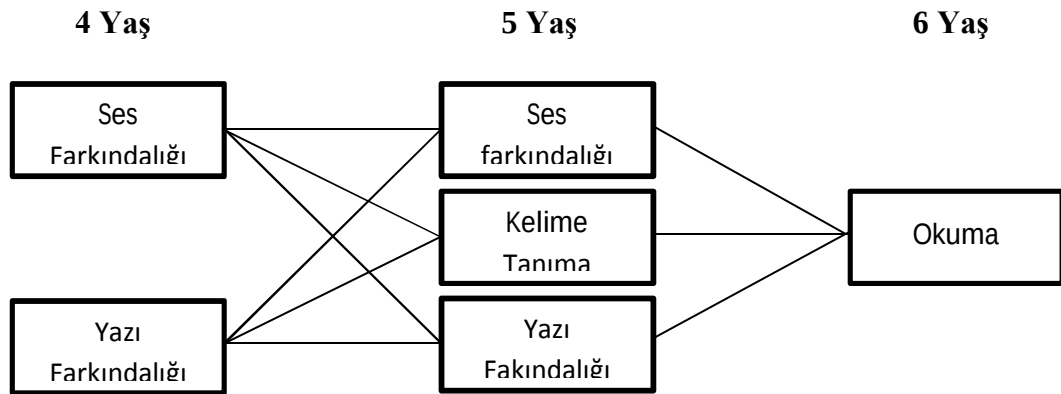
Araştırmalar çocukların okumayı öğrenmeden önce, harflere karşılık gelen seslerin, konuşma dilinde karşılaştıkları seslerle aynı olduğunu anlamaları gerektiğini göstermektedir. Birinci sınıfın sonunda okuma yeterliliğindeki değişimin en az %50'sini çocukların sahip olduğu sesbilgisel farkındalık seviyesi açıklamaktadır (Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2012: 17, Pilten, 2009: 36; Bay, 2008: 25).

Kelimelerin içerdiği seslere karşı duyarlılık anlamına gelen sesbilgisel farkındalık ile okuma yeteneği arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Maclen ve arkadaşlarının (1987) yaptığı bir çalışmada, okuma öncesindeki kafiye ölçüleri ve ses benzerlikleri konusundaki başarının, sonraki okuma yeteneği üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada 5-6 yaşındaki çocuklara, kafiye ve ses benzerliği konusunda eğitim verilmiş, 3 yıl sonra bu çocukların okuma becerilerinin, bu eğitimi almayan çocuklara göre daha iyi olduğu görülmüştür (Şimşek, 2007: 16). Stahl ve Murray'ın (1994) yaptıkları araştırmada ise, ses bilgisel farkındalık becerilerinde yetersiz olan birinci sınıf öğrencilerinin, dört yıl sonraki okuma başarılarının da düşük olduğu görülmüştür. Ses bilgisel farkındalığın eksikliği, bireyin doğru ve akıcı sözcük okuma becerisini edinme yeteneğine engel olabilmektedir (Pullen ve Justice, 2003: 100). Baddeley (1992), ses farkındalığı çalışmalarının çocukların zihinsel becerilerini güçlendirdiğini belirtmekte ve bazı etkinlikler önermektedir. Bu etkinlikler şöyledir;

- Sesleri tanıma, ayırt etme, sesleri birleştirme, değiştirme, hece yapma,
- Kelimeleri ilk ve son seslerine göre seçme, sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb.
- Kelime oluşturmak için heceleri birleştirme, ayırma, seslerini söyleme,
- Kelimeleri içindeki hecelere göre seçme, sınıflama, sıralama, vb.
- Bir kelimeye yeni heceler ekleme, çıkarma değiştirme vb. (Güneş, 2007: 80).

Çocukların okuma öğrenimine başladıkları ilk iki yılda, okumada ne derece başarılı olacaklarının en iyi göstergesi, ilk okuma öğrenimine başladıkları dönemde sahip oldukları sesbilgisel farkındalık düzeyleridir. Yapılan pek çok çalışma, okul öncesi çocuklarının sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalıklarının daha sonraki okuma becerilerindeki değişimleri açıkladığını, birbirlerini etkilediğini, karşılıklı olarak ortaya çıktıklarını ve aynı zamanda da daha sonraki okuma becerilerine de önemli katkılarda bulunduklarını göstermektedir (Badian, 1998; Chaney, 1992; Dickinson ve Snow, 1987; Justice ve Ezell, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 1998, Akt: Justice ve Pullen, 2003: 100).

Carroll ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve okuma becerileri arasındaki ilişki şu şekilde ifade edilmiştir;



Şekil 2 *Ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve okuma becerileri* (Muter ve diğerleri, 2004, Akt: Cheser, 2011: 8).

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların ses farkındalığı ve yazı farkındalığı becerileri birbirleri ile etkileşim halinde bir süreç oluşturmaktadır. İki temel beceri olarak yazı farkındalığı ve ses farkındalığı çocukların okuma becerilerini oluşturmada önemli rol

oynamaktadır. Çocukların doğumdan itibaren gelen okuryazarlık deneyimleri dört yaşlarındaki ses ve yazı farkındalığı becerilerini oluşturmakta, dört ve beş yaşlarındaki ses farkındalığı ve yazı farkındalığı becerileri bir bütün halinde okuma becerilerine etki etmektedir (Caroll ve diğerleri, 2011: 8).

2.3.3. Sözel Dil Gelişimi

Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinirler. Çocuklar beş yaşlarında uzun ve karmaşık tümceleri kullanmaya başlarlar, uzun sohbetlere katılırlar, geniş sözcük dağarcığı kullanabilirler ve bunları anlayabilirler. Çocuğun beş yaşındaki sözel dil becerisi, onun yedi yaşındaki okuma başarısının bir ön göstergesi olabilir (Güleç, 2008: 11). Okumaya hazıroşluk açısından ise sözel dil becerilerinin gelişimi önemli bir faktördür.

Çocuklar, okuma ve yazmayı öğrenmeden önce sözlü dili algılamayı ve ifade etmeyi öğrenirler. Çocuğun edindiğı konuşma dili okumada kullandığı en önemli becerilerdendir (Girgin, 2003, Akt: Bay, 2008: 23).

İlkokul birinci sınıfa gelen çocukların konuşma becerisi ile ilgili aşğıdaki yeterlikleri kazanması beklenmektedir;

- Şarkı, şiir, tekerleme, parmak oyunu söyleme,
- Kelime hazinesinde artış,
- Etkinlikler sırasında iletişim kurma ve konuşma isteğinin olması,
- Soru sorma ve sorulan sorulara yanıt verme,
- Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için farklı uzunlukta cümleler kullanma,
- Yaşlılarıyla ve yetişkinlerle konuşmayı başlatma ve sürdürme,
- Başlangıcı, ortası ve sonu olan gerçek ya da hayali hikâyeler anlatma (Jacobs ve Crowley, 2007: 80-81 Akt: Şimşek, 2011: 17).

Sözel dil becerileri erken okuma için basit bir formdur ve okuma yazma için çok önemlidir. Sözel dil, çocukların erken okuma yeteneklerini oluşturmaktadır. Sözel dil yeterliliğı gelecekteki okuma başarısıyla özellikle okuduğunu anlamayla ilişkilendirilmiştir (Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2012: 21). Araştırmalar, sözel dil

becerileri daha çok gelişen çocukların okuryazarlık becerilerinin de diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmalar aynı zamanda sözel dil becerileri yüksek olan çocukların yazılı materyallerle iki bin üç bin saat aralığında etkileşimde olduğunu, diğer çocukların ise iki, üç saat vakit geçirdiklerini göstermektedir (Teale, 1986). Çocukların yazılı materyallerle olan bu etkileşimlerinin, bireyler arasında çıkan farklı okuryazarlık düzeylerinin önemli bir nedeni olduğu belirtilmektedir (Adams, 1990; Block, 2001, Akt: Block, 2003: 220).

Okuma yazma kavramları (telaffuz etme, cümle yapısı, kelime, ses, harf, sayfa, sağ, sol vb.) çocuğa kazandırılmalıdır. Daha karmaşık ve zor kavramları anlamak için çocukların basit kavramları anlamalar gerekir. Yeni başlayan bir okuyucu bu kavramları anlamada güçlük içindedir. Okula başlayan pek çok çocukta özellikle okul öncesi eğitim almayanlarda kelime kavramını anlayamama söz konusudur. Bununla beraber genellikle birinci sınıf öğrencileri kelimeleri birer birer anlayabilirler. Ancak kelimelerin oluşturduğu cümleleri anlamada sorunlar vardır (Akyol, 2007: 29 – 30).

Okuma becerisini oluşturan bileşenler içerisinde bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin genişliğinin son derece önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir. Anderson ve Nagy (1992) öğrencilerin sahip oldukları okuma kelime hazinelerini incelemiş ve yaklaşık olarak çocukların her yıl 2000-3000 arasında kelime kazandıklarını, bir başka ifadeyle her gün 6 – 8 yeni kelimeyi kelime hazinelerine kattıklarını belirlemişlerdir (Piltin: 2009: 48).

2.3.4. İşitsel Ayrım

Dinleme çevredeki seslerin zihinde anlamlandırılmaya çalışılmasıdır ve üç unsur içermektedir. Bunlar:

- İşitme; duyma yeteneğini ve işitsel algıyı,
- Dinleme; çevredeki seslere odaklanmayı, farkına varmayı ve seçmeyi,
- Anlama; işitilen algıların, anlamlandırılmasını içeren bilişsel bir süreçtir (Jalongo, 2007: 79).

Dinleme becerisi işitsel algı ve işitsel ayırt etme, işitsel hafıza (sözcüklerin içindeki sesleri hatırlama), işitsel birleştirme (duygu, düşünce ve durumları ifade etmek için sesleri, sözcükleri birleştirme) gibi okuma ile yakından ilgili becerileri içermektedir (Eliason ve Jenkins, 2003: 250 Akt: Şimşek, 2011: 35).

İşitsel ayırım, işitilen seslerin doğru adlandırılmasıdır. İşitsel ayırımın okumayla doğrudan ilgili olan boyutu konuşma seslerinin karşılaştırılması yönündedir (Akyol, 2007: 27). İşitsel ayırt etme, sesleri ritim, ton ve frekans özelliklerine göre ayırt edebilmektir (Şimşek, 2007: 14). İşitsel ayırım çocukları işitsel çözümleme becerilerini kullanmaya hazırlamaktadır (Morrow, 2005).

Okuma gelişimi üzerinde etkili olan işitsel ayırmıştırma becerisine sahip olan bir çocuk, harf ve kelimelerin söylenişlerini kavrar; kelimelerin başlangıç ve bitişindeki ses farklılıklarını ayırt eder; birbirini takip eden birkaç durum anlatıldığında dikkatlice takip eder; kelimelerin söylenişlerine ilişkin oyunlardan hoşlanır; grup oyunlarına ilgi gösterir; kendisine okunan şiirleri ve hikâyeleri dinlemekten zevk duyar (Ryan, 1999, Akt: Oktay, 2010: 27).

İşitsel algılama sesleri duymak değil, sesleri ayırt etmek, karşılaştırmak ve bütünleştirip anlam vermektir. İşitsel ayırım, seslerdeki farklılıkları birbirinden ayırt etme becerisidir. Bu ayırt etme işlemi, seslerin ritim, ton ve frekans özelliklerine göre yapılır. Sesin kaynağını bulmak önemli bir işitsel yetenektir. Ses ve ses kaynağı arasında bağlantı kurmak, çocuğun çevreye uyum sağlamasına ve olayları doğru algılayıp yerinde yorumlar yapabilmesine yardımcı olur. Ayrıca yön kavramını kazanmasında da önemli bir etkidir (Kerem, 2001: 77). Okumayı öğrenebilmek için sözcük içindeki sesleri tanıyabilmek ve sözcükleri hecelere ayırmak gerekmektedir. Konuşmalardaki seslerin bilgisi, bir çocuğun sahip olması gereken önemli becerilerdendir, çünkü bu sayede okuma ve heceleme daha kolaylaşmaktadır. Bu işitsel fonksiyonları yapamayan çocuk, okumayı öğrenmede zorluk çekebilmektedir (Bay, 2008: 22).

Harris ve Sipay (1990) tarafından çocukların işitsel ayırım becerilerini değerlendirmek için iki ayrı test geliştirilmiştir. Oluşturulan testlerin içeriği şöyledir;

1. Birebirine benzer iki kelime çocuğa dinletilir ve sonra kelimelerin birbirine benzer, aynı veya farklı olup olmadığı sorulur. Örneğin kar – kâr, adet – âdet, muhabere

– muharebe vb. Ayrıca kelimelerin harfler ve sesler açısından birbirinden farklılıkları da sorulmaktadır.

2. Kelimeleri temsil eden resimler veya fotoğraflar mevcuttur. Önce öğretmen resimle birlikte kelimeyi söyler. Sonra üç veya dört resim veya fotoğraf adı daha söylenir ve çocuğun fotoğraf adına uyan kelimeyi seçmesi beklenir. Bu test işitsel ayırma ek olarak, dikkat, sözel anlama ve hafızayı da gerektirmektedir (Akyol, 2007: 27)

2.3.5. Görsel Ayırım

Okuma gelişimi sürecinde, görsel ayırım becerilerinde gözlemlenen gelişmeler okuma becerileri açısından son derece önemlidir. Bu beceriye sahip olan bir çocuk, kitaplara, işaretlere ve başlıklara ilgi gösterir; nesnelerdeki ve basit sembolik şekillerdeki benzerlikleri ve farklılıkları algılar; ana ve ara renkleri tanır; konum ve yön belirlemelerini yapar; okurken ihtiyaç duyacağı görsel yönleri bilir. Sembolik formları ayırt edebilir. Bu beceriler çocuğun, harfleri öğrenebileceği ve onları kelimeler halinde algılayabileceği düzeye getirmeye yardımcı olur (Oktay, 2010: 27).

Bazı çocuklar sadece uyarıcıların (harf, kelime, cümle, resim vb.) ana karakterlerine dikkat eder ve detayları (şekil, ebat, renk vb.) dikkate almaz. Örneğin, harfin yüksekliğini fark ederler ama diğer özelliklerini dikkate almayabilirler. Bu yüzden kelimeleri eşleştirmeleri istenince pek çok hata yapabilirler (Akyol, 2007: 26).

Görsel ayırt etmede; nesne grubunu büyüklük, renk ve şekil gibi benzer ve farklı özelliklerine göre tanıma önemlidir. Bu alandaki öğrenme güçlükleri, çocuk benzer nesneleri, sayıları, harfleri, sözcükleri eşleştiremediğinde ortaya çıkmaktadır. Görsel ayırt etme; bir bütünün önemli parçasına odaklanma yeteneğidir. Bu alanda sorunu olan çocuklar soyut kavramları anlama, gruplama ve genellemede hataya düşebilmektedir (Çelenk, 2006: 40).

Okuma becerisini kazanmada bireyin ayrıntıları fark etmesi önemli bir husustur. Görsel ayırım becerisinin geliştirilmesi için;

- Geometrik şekilleri ya da resimleri eşleştirebilir.
- Harfleri ya da kelimeleri eşleştirebilir (Arıkök, 2001: 22).

Şekillerde, desenlerde ve biçimlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme yeteneği zayıf olan çocuklar harf ve kelimeleri ayırt etmede de zorluk çekmektedirler. Çocukların okuma eğitiminin bir parçası olan harf ve kelimeleri ayırt etme konusunda da doğrudan bir deneyime ihtiyaçları vardır. Barret'e (1965) göre, okumaya hazıroşluk açısından, harfler ve kelimelerin görsel ayrımı; geometrik şekiller ya da resimler üzerinde yapılan görsel ayırmadan daha belirleyici bir unsurdur (Akyol, 2007: 26, Arıkök, 2001: 23).

2.3.6. Zekâ Faktörü

Okumayı öğrenmekle ilgili etmenlerden önemli olanlardan biri de genel zekâdır. Okumayı öğrenme zihinsel yeteneklerle doğrudan ilgili bir olaydır. Genel zekâ seviyesi de okumaya hazıroşluk düzeyini etkileyen bir değişkendir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 233).

Razon (1986), okuma becerilerinin kazanımı ile zekâ arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu ve bazı araştırmacılara göre okumayı öğrenmede zekânın birinci etken, bazı araştırmacılara göre de işitme ve görsel ayırmaıştırmadan sonra gelen üçüncü etken olduğunu belirtmektedir (Şimşek, 2007: 16 – 17). Genel zekâ zihinsel büyümenin birbiriyle ilgili pek çok aşamasının normal ölçümüdür. Test sonuçları zekâ yaşı açısından olgunluk seviyelerine göre ifade edilmektedir. Ölçülen zekâ seviyesi okumada başarı veya başarısızlığı yüzde yüzölük bir şekilde ortaya koymaz. Aksine öğrencinin öğrenme gücü açısından fikir verir. Okumayı öğrenme belirli bir oranda zihinsel yeteneklere bağlıdır. Bununla beraber okuma materyallerinin güçölük derecesi, öğretimin aşamalandırılması, kullanılan metotlar ve çocuğa yapılan bireysel eğitim de öğrenmeyi etkilemektedir (Akyol, 2007: 25).

2.4. Yazmaya Hazıroşluk Becerileri

Günümüz toplumlarında çocuğun çevresi doğumdan itibaren sözlü dille ilgili uyarıcıların yanı sıra, yazılı dille ilgili uyarıcılarla da çevrelenmiştir. Okula başlamadan önce pek çok çocuk, yazı yazmanın amacını anlamakta, hikâyeyi okuyormuş gibi

yapmakta, çevresindeki işaretleri, logoları okumakta, harf benzeri şekiller yapmaktadır (Berry, 2000).

Yazı öğrenimine ilişkin ilk eğilimler, çocukta, okul öncesinde başlar. Eğer; çocuk, eğitilmiş bir aileden geliyorsa veya kendinden büyük kardeşlerinin yazılarına tanık olabiliyorsa, okula başladığında, yazının ne olduğu, ne işe yaradığı ve nerelerde kullanıldığı hakkında belirli bir anlayışa sahip olabilir. Dolayısıyla, bu gruptaki çocukları, yazı yazma eylemine karşı hazırlamak, onları motive etmek pek zor olmayacaktır. Çocuklarda yazı yazma arzusunun uyandırılmasına ilişkin hazırlıklar, mümkün olduğu ölçüde, okumaya başlamadan yapılmalıdır. Yazı öğretimi ile okuma öğretimi birbirini tamamlayan önemli süreçlerdir (Artut, 2005: 70 Akt: Kadioğlu, 2012: 19).

Yazılı dil, noktalama işaretleri, cümle, kelime, harf, satır gibi yazı diline ilişkin kavramların kullanımını gerektirmektedir (Bay, 2008: 6). Ege (2007) yazmayı, çocukların küçük yaşlardan beri tanışık olduğu bir metin oluşturma ve anlam süreci olarak, Güneş (2007), beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak ve Akyol (2007), düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilebilmesi olarak ifade etmektedir. İlköğretim Türkçe programında ise yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve tasarıların yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Yazı, ince kas hareketlerini farklı ve koordineli bir biçimde görsellikle birlikte kullanmayı gerektiren ve beynin ele mesaj göndererek dönütünü alabileceği zamandan daha hızlı, fakat düşünmekten ve konuşmaktan çok daha yavaş gerçekleşen bir eylemdir (Duran, 2009: 5).

Yapılan tanımlar göz önüne alındığında, yazmanın sadece biçimsel yönlerini (kalem tutma, çeşitli yönlerde çizgiler çizme, harfleri oluşturma, sayfa düzeni, kelimeleri doğru yazma gibi) göz önüne almak yerine, aynı okuma gibi, yazmayı da gelişimsel ve iletişimsel bir perspektiften ele almak gerekir (Ege, 2007). Bununla beraber yazmanın öğretilmesinde bilişsel (zihinsel) süreçlerin etkililiği kadar fiziksel gelişim de önemli rol oynamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazı yazmaya olan tutumları yani duyuşsal gelişimi de göz ardı edilmemelidir (Temur, 2009: 91). Güneş (2007) yazma becerilerinin gelişimini; gelişimsel, etkileşimsel, fiziksel ve zihinsel süreçler olarak sınıflandırmıştır.

Yazma gelişimsel bir süreçtir. Küçük çocuklardaki yazma becerisi, bir başkası için ya da kişinin kendisi için mesaj ya da fikirlerini kaydetme, el yazısının fiziksel

hareketini yapma ya da bu davranışı taklit etme, harf ya da harf benzeri şekiller yapma, kelime ya da harfleri kopya etme, sözcükler yazma gibi birkaç farklı şekilde görülebilir. Yazmanın amacı iletişimdir. Çocuklar yazmanın bu amacını yazı yazarken gördüğü ve yazı yazma hakkında konuştuğu yetişkinler tarafından desteklenerek öğrenmektedir (Ranweiller, 2004: 82, Akt: Şimşek, 2011).

Öğrencilere yazmayı öğretmek için çeşitli araştırmalar yapılmış ve yazma öğrenme alanının alt alanları belirlenmiştir. Bunlar okuma öğrenme alanına paralel olarak yazı bilinci, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime yazma ve zihinsel sözlükten yararlanma ve akıcı yazma alanları olarak sıralanmaktadır. Ancak bunlar düz bir çizgi halinde ilerlememekte, her alt alan diğerini etkileyerek sarmal bir gelişme söz konusu olmaktadır. Diğer taraftan yazma becerileri sadece yazmayı değil, okuma, görsel sunu ve konuşma becerilerini de etkilemekte, giderek dil becerilerinin bütün olarak gelişmesine yardım etmektedir (Güneş, 2007: 97).

Çocuk okula başlamadan önce çeşitli oyunlarla el-kol kaslarını geliştirmekte ve yazmak için ilk becerilerini kazanabilmektedir. Daha önceki okuryazarlık becerilerine bağlı olarak kalem tutma, çizgi çizme ve resim yapma gibi becerileri de önceden kazanabilmektedir. Ancak, çevresinde kalem tutma, yazı yazma işlemlerini görmeyen çocukların okulda yazmaya hazırlanmaları gerekmektedir (Güneş, 2000: 89). Birinci sınıfta, ilk okuma yazma öğretimi sürecinin hazırlık döneminde öğrencilere yaptırılacak bazı etkinlikler, onların yazmaya hazır duruma gelmelerine yardımcı olabilmektedir. Avuç içinde oyun hamuru, çamur ve yumuşak top yoğurma parmak kaslarının gelişimine; çizgisiz kâğıtlar üzerinde serbest karalamaların ve resimlerin yapılması kalem ve kâğıt kullanma becerisinin gelişimine; oyun hamurlarından ya da çamurdan şekiller oluşturma, kâğıt yırtma ve katlama, resimlerin içini boyama, resimleri ya da şekilleri kesme ve yapıştırma, noktaları birleştirme gibi etkinlikler küçük kas gelişimine, el-göz ve sinir-kas uyumunun sağlanmasına katkı getirebilmektedir. Defter üzerinde, alfabedeki harfleri oluşturan düzenli çizgi çalışmaları kalem ve defterin doğru kullanılmasına; küçük kas gelişiminin, el-göz ve sinir-kas uyumunun sağlanmasına; öğrencilerin harfleri doğru ve düzgün yazmalarına yardımcı olabilmektedir. Vaivre-Duret ve Burnod (2001) öğrencilerin okuma ve yazmaya hazır duruma gelmelerini sağlayan özelliklerin uygun bir eğitim ortamında kazandırılabileceğini belirtmektedirler (Akt: Yangın, 2007: 295).

Lame (Aktaran: Amudson, 2001:570) yazı eğitimine başlamadan önce çocukların ihtiyaç duydukları altı beceriyi şöyle tanımlamıştır:

- Küçük kas gelişimi
- El-göz koordinasyonu
- Kalem tutma becerisi
- Halka ve çizgi yapabilme becerisi
- Harf algılaması, yeni şekilleri tanıyabilme, farklılık ve benzerliklere dikkat edebilme, şekilleri oluşturmak için gerekli hareketleri algılayabilme ve gördüğü şeyin doğru sözel tanımlamasını yapabilmesini içermektedir.
- Yazı dilinde oryantasyon yani sağ-sol ayırımı ile kelime ve harflerin görsel analizini içerir (Duran, 2009: 31).

Yazma kâğıt üzerinde birkaç kelime ya da cümlelerin mekanik yazımıdır şeklinde düşünülmemelidir. Yazma içerisinde bilişsel süreçlerin yer aldığı bir problem çözme davranışı olarak görülmelidir (Temur, 2009: 87). Çünkü bir yazma davranışı için çocuğun bilişsel, psikomotor, duyuşsal ve dile dayalı becerilerini kullanması gerekmektedir.

Yazmanın bilişsel boyutunu; edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken; yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutu oluşturur (Duran, 2009: 3).

Çocukların yazar duruma gelebilmeleri için;

- Parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması
- Sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi
- Yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme,
- Satır çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, içi dış, alt, üst vb. kavramları bilme
- Yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme; özellikle alfabedeki harflerin çizgilerini doğru yönde düzgün çizebilme,

- İstekli olma gibi özelliklere sahip olmalıdır (Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2012: 26).

MEB (2006) programında çocukların yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek için yapılması gereken çalışmalara yer verilmektedir. Bu çalışmalar el hareketleri, boyama, kalem tutma ve çizgi çalışmaları olarak belirlenmiştir.

El hareketleri: Yazmaya başlamadan önce çocukların el, kol kasları geliştirilmelidir. Bunlar el hareketleri, parmak hareketleri ve el- göz koordinasyonunu sağlamaya yönelik hareketler olmalıdır.

Boyama: Çeşitli boya kalemleri ile resim yapma etkinlikleri yapılabilir.

Kalem tutma: Kalem tutmanın ilk okuma yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen, her öğrencinin kalem tutuşunu gözlemleyerek, kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır.

Çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen bilinen varlık ve nesnelerden örneklendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir (MEB, 2006: 117).

Akyol (2007) yazmaya etki eden unsurları; oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harfler, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem ve kalem tutma, yazılacak kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi olarak belirtmiştir.

Duran (2009) bitişik eğik yazı öğretiminin değişkenlerini: oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, yazı yönü, bağlantı, hız, imla kurallarına uygunluk ve okunaklılık olarak ifade etmiştir.

Temur (2009) yazmaya hazıroluşlukla ilgili olarak; görsel algı, görsel uzamsal ilişkiler, görsel- motor beceriler, el-göz koordinasyonu, hatırlama kavramları, yazmayı etkileyen faktörler olarak ise; kalem tutma, kaleme baskı uygulama, el tercihi, kâğıt

pozisyonu ve oturuş şekli, kas gelişimi, yönler ve el yazısı kavramları üzerinde durmuştur.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007) yazmayı etki eden değişkenleri, kas gelişimi, oturuş şekli, el tercihi, yazı yönü, harflerin şekilleri ve kalem tutma olarak ifade etmektedir.

Çocukların yazma becerilerinin gelişiminde duyuşsal hareket, bilişsel ve psikososyal beceriler etki etmektedir. Duyusal motor, beceriler kas, hareket, duruş ve görsel algı becerilerini içermektedir. Yazma bilişsel alan becerilerinden de etkilenmektedir. Yazma için dikkat, görsel ve işitsel algı gibi bilişsel beceriler gerekmektedir. Yazmayı etkileyen diğer bir faktör de öz kontrol becerisi ve yazmaya istekli olmak gibi psikososyal özelliklerdir (Şimşek, 2011: 30).

Yukarıda ifade edilenler ve araştırmacılar tarafından yapılan farklı sınıflandırmalar göz önüne alındığında yazma becerilerine etki eden fiziksel unsurları; kas gelişimi, oturma şekli, kâğıt tutma, bilek duruşu, el tercihi, yönler ve çizgi çizme olarak ele alabiliriz.

2.4.1. Kas Gelişimi

Kas gelişimi etkili bir yazılı anlatım çalışmasında önemli bir faktördür. Kas gelişimi açısından yetersiz olan öğrenciler kalemi kavrayamama, kalemi rahat hareket ettirememe ve harf şekillerini yapamama gibi davranışlar gösterebilmektedir (Temur, 2009: 100).

Küçük kas becerileri henüz tam gelişmemiş olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin; kalem tutma ve yazı yazma faaliyetlerinde bulunması zor bir durumdur. Sayfalarca verilen yazı alıştırmaları, onların sıkılmasına, yorulmasına ve yazıya olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilir. Bu nedenle, birinci sınıf okutacak olan öğretmenlerin, çocuğu iyi tanıyıp gelişim özelliklerine uygun davranması kaçınılmaz bir durumdur (Kadıoğlu, 2012: 17).

Yazmada, omuz, kol, bilek ve parmak kasları önemlidir. Kas gelişimini tamamlamayan çocuklar, motorsal üretimde zorlanırlar. Öğrencilerin kas gelişimleri iyi

bir yazı yazmaya tam olarak hazır olmadığından yazı çalışmalarına geçilmeden önce kol, el ve parmak kaslarını geliştirici çalışmalara yer verilmelidir. Kas gelişiminde, büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmelidir. Önce omuz, kol, sonra bilek, daha sonra da parmak kasları geliştirilmelidir (Akyol, 2007: 63, Güneş, 2000: 89).

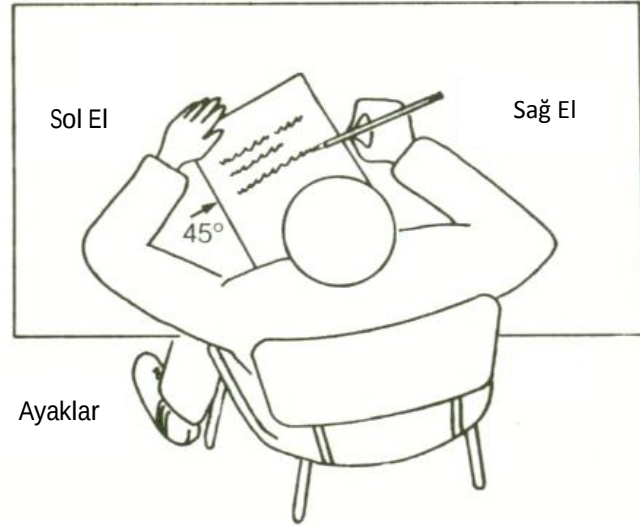
Çocuklar el ve parmak kaslarına ilişkin hareket becerileri geliştikçe karalama amacıyla kullandıkları araçları daha iyi kontrol etmeye başlayacak ve karalamalar da daire, oval gibi şekillere dönüşmeye başlayacaktır. Beş, altı yaş civarında farklı geometrik şekillerin taklit edildiği ve eğik çapraz gibi farklı çizgilerin yapıldığı görülür. Bu tür çizgileri yapılabilmesi çocuğun yazmaya hazırlık becerilerinde önemli bir gösterge olarak görülmektedir (Şimşek, 2011: 28).

Yazmaya hazıroşluk becerilerinin önemli bir faktörü olan kas becerilerini geliştirmek için;

- Havada yazı çalışmalarına,
- Tahtada yazı çalışmalarına,
- Oyun hamuru ve yap-boz türü oyuncakların kullanılmasına,
- Boyama çalışmalarına,
- Çizgi üzerinden giderek yazma ve kopyalama çalışmalarına,
- Yırtma, kâğıt kesme ve katlama çalışmalarına,
- Kum üzerinde şekiller yapılmasına,
- Yoğurma ve biçimlendirme çalışmalarına yer verilmedir (Akyol, 2007; Keskinçılıç ve Keskinçılıç, 2007; Güneş, 2000).

2.4.2. Oturma Şekli

Yazmada öncelikle dikkate alınacak husus oturma şeklidir. Yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı kolaylaştıran bir duruş gerekmektedir. Bunun için oturma biçimine yani, öğrencilerin sırada tam oturmalarına dikkat edilmelidir. Göz ile kitap arasındaki mesafe 25 – 30 cm olmalıdır. Öğrencilerin sıralarında eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir (Güneş, 2007: 214).



Şekil 3 Doğru Oturuş Şekli

Oturma, öğrencilerin vücut yapılarının gelişimine, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmalarına, okunaklı ve estetik bir yazıyı kazanmalarına etki eden bir faktördür. Bu bakımdan yazıda oturma şekli, yazıya hazırlık çalışmalarının başında öğretilmelidir (Duran, 2009: 15). Çocuk sıraya oturduğu zaman ayakları yere düzgünce basmalıdır. Öğrencinin oturduğu masanın yükseklik ve alçaklığının yazı yazmaya uygun olarak ayarlanması çok önemlidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007: 239). Sıranın yüksek, masanın alçak olması çocuğun yazarken gereğinden fazla eğilmesine neden olacağı için hem fiziksel yönden hem de yazım açısından sorunlara yol açar. Üzerinde yazılacak masa, oturulan sıraya uygun olmalıdır. Öğrenci ayağını yere basamıyorsa, sırtını oturma yerine dayayamıyorsa kendini rahat hissedemeyecek ve bel kaslarının belli bir süre sonra ağrmasına neden olacaktır (Temur, 2009: 98). Bu durumda kolları askıda kalan çocuk hem rahat yazmayacak hem de kolu çabucak yorulacak ve bu yüzden de sürekli ayağa kalkarak yazmaya çalışacaktır. Ayakta yazma ise hem kolun yayılma şeklini hem de kalem tutmayı olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2007: 61).

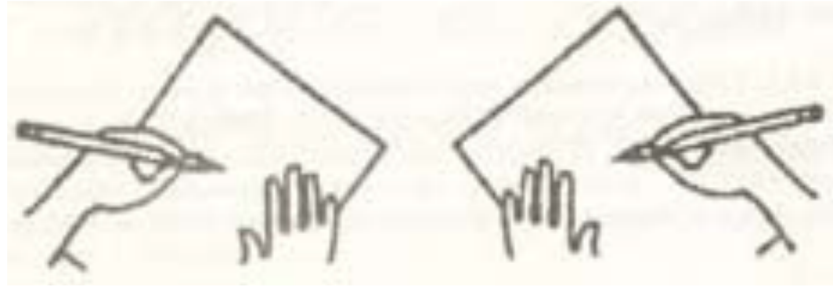
Temur, Aksoy ve Tabak (2011) araştırmalarında, öğrencilerin yarıdan fazlasının öne eğimli bir şekilde bir yazma pozisyonu tercih ettiğini saptamışlardır. Araştırma kapsamında elde edilen en dikkat çekici sonuç ise öğrencilerin % 15'inin yazı yazarken ayakta durmasıdır. Ayakta yazan öğrencilerin, yazma hız ve hataları ile dik ve öne eğimli yazı yazan öğrencilerin hız ve hata puanları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Buna göre; ayakta yazı yazan öğrenciler, hem daha yavaş yazmaktadırlar hem de daha çok yazım hatası yapmaktadırlar (Kadıoğlu, 2012: 24 – 25).

2.4.3. Kâğıt Tutma

Yazmayı etkileyen bir diğer unsur da defter veya yazı kâğıdını tutuş şeklidir. Çocukların yazma becerileri geliştikçe, yazmada kullanılan elin yönüne doğru, yazı defteri kaydırılabilir. Yüzeyi düzgün olmayan kâğıt kullanımı ise, kalemin hareketini güçleştireceğinden çocuğu yorabilmektedir (Akyol, 2007: 65).

Öğrenciler yazdıklarını en iyi görebilecek şekilde ve esneklikte kâğıt tutma pozisyonunu belirlemelidirler. Çocukları, kâğıdı bedenlerinin sağ ya da sol tarafına yavaşça hareket ettirmeye ikna etmekle onların daha güvenli yazabilmeleri sağlanır (Gaunt and Whitwell, 1993: 2, Akt: Bayraktar, 2006: 32).



Şekil 4 Sağ ve sol ele göre kâğıt tutma ve serbest eller tarafından kontrol edilmesi (Akyol, 2007: 72, Akt: Bayraktar, 2006).

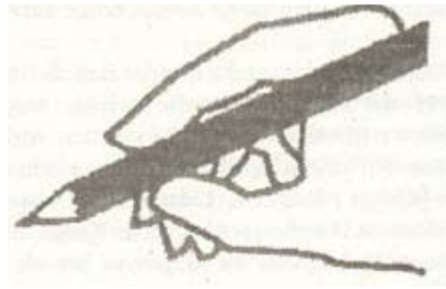
Kâğıt pozisyonu sağ elli ve sol elli olmaya göre değişmektedir. Sol elli öğrenciler sağ elli öğrencilere göre kâğıda daha az eğilmelidir. Yazı yazılmayan el, kâğıdı tutacak şekilde ve yukarıda bir pozisyonda olmalıdır (Duran, 2009: 48). Sağ elli birinin sıra üzerinde kâğıt tutma biçiminin sola 40-45 derece eğimli bir şekilde olması gerekmektedir. Aynı şekilde beden duruşu da sola eğimli şekilde olmalıdır. Sağ el ile yazan bir öğrenci için sol el de destek unsurudur. Ayrıca gözler beden duruşuna göre değişebileceği gibi ortalama kâğıttan 40 cm kadar uzak olması gerekmektedir (Temur, 2011: 2191).

2.4.4. Kalem Tutma

Kalem tutmanın ilk okuma yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürebilmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir (Güneş, 2007: 219). Aynı zamanda yazı yazabilmek için kalemin uygun şekilde tutulması yazı yazma hızını ve yazının akıcılığını etkilemektedir (Şimşek, 2011: 31). Çocuklarda kalemi doğru tutamama, çabuk yorulma ve yazmakta isteksiz davranma gibi olumsuz durumlar ortaya çıkarabilmektedir (Yangın, 2007: 294).

Çocukların kullanacağı yazı kalemleri belirli standartlarda olmalıdır. Ott'e (1997) göre kalem aşağı yukarı 15 cm uzunluğunda olmalıdır. Çok kısa kalemler elde denge düzenini bozacağı için çocuğa verilmemelidir. Çok kalın ve üçgen şeklinde kullanılan kalemler de çocukların kalem tutmalarına olumsuz etki etmektedir (Akyol, 2007: 67).

Çocuk kalemi eline aldığı anda başparmak ve işaret parmağı oval bir şekildedir. Çocuğun iki elini koordine etme becerisini geliştirmek için kesme, boncuk dizme ve kâğıt katlama etkinlikleri yaptırılabilir. Geniş bir kalem, küçük eller için daha rahattır. Eğer öğrenci kalemi boşlukta tutarken zorlanıyorsa yazma için eli yeterli olgunluğa erişmemiştir. Dik yüzeylerde tebeşirle, kalemlerle basit yazı hareketlerine çalışılmalıdır (Duran, 2009: 48).



Şekil 5 Doğru Kalem Tutuşu (Akyol, 2007: 72).

Kalem tutma yazmada çok önemli bir değişken olmasına karşın öğrencilerin kalemi doğru tutması, doğru kavraması, doğru parmakları kullanması açılarından doğrudan bir eğitimin verildiğini söylemek güçtür. Genellikle öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir tutuş şekli geliştirdikleri söylenebilir. Bu tutuş şekli doğru bir tutuş

olabileceği gibi yanlış bir tutuş olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Öğrencilerin kalemi yanlış şekillerde tutmalarının altında pek çok faktör olabilir. Okul öncesinde kalemle ilk tanışan çocuğa açıklayıcı doğru bilgilerin anne baba tarafından verilmemesi bunların başında gelir. Dolayısıyla yanlışla başlayan bu süreç yaşam boyu devam edebilmektedir (Temur, 2011: 2191).

2.4.5. El Tercihi

Yazmada ilk dikkat edilecek husus el tercihidir. Çocuklar iki yaşlarından itibaren el tercihlerini göstermeye başlamaktadır (Bay, 2008: 16). Burada sağ, sol ve karışık ellilik söz konusu olabilir. Çocukların çoğunluğu sağ elini tercih etmektedir. Sol elini tercih edenler sağ el tercihi için zorlanmamalıdır. El tercihinin tespit etmede etkili yollardan birisi öğretmenin gözlemleridir. Öğretmen, çocukları değişik durumlarda (oyun oynarken, yazı yazarken vb.) gözlemleyerek çıkarımda bulunabilir (Akyol, 2007: 62).

Artut vd. (2004), sol elini kullanan öğrenciler yazı yazarken ışığın sağ taraftan gelmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece elin yazı yazılacak bölgeyi gölgelemesi engellenir. Kâğıt eğimi, sol elini tercih edenlerde sağ elini tercih edenlerin tersinedir. Sol eli öğrenciler kalemi, kalemin yazım noktasından 4 cm yukardan tutmalıdırlar (Duran, 2009: 16 – 17).

Sol elini kullanan çocuklar, yazdıklarını görebilmeleri için yüksekliği fazla olmayan sıraya oturmalıdırlar. Böylece yazısının üst kısmının bir parçasını görebilirler. Bu, öğrenciye daha çok hareket imkânı tanır. Mümkünse sol elle harfin çizilişi gösterilmelidir. Sol elliler çok sıkı kalem tutma eğilimindedirler. Kalemin parmaklarından kaymasını engelleyecek bir kalem tutuşu çocuğun kalem üzerindeki baskısını azaltır (Gaunt ve Whitwell, 1993:2, Akt: Bayraktar, 2006: 34).

Öğrencilerin çoğunluğunun sağ eli olması ya da bir kısmının sol eli olması birbirlerine karşı bir üstünlük durumunu oluşturmaz. Burada dikkat edilmesi gereken nokta baskın olan elin tespit edilmesi ve kullanılan ele göre oturma, kâğıt pozisyonu gibi konularda öğrencilerin bilgilendirilmesidir (Piltan, 2009: 97).

2.4.6. Yönler

Yazı öğretiminde harflerin yazı yönü, başlangıç ve bitiş noktaları, çizgilerin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru çizilmesi ile bir harfi eli kaldırmadan yazma konuları oldukça önemlidir. Araştırmalar el hareket yönlerinin daha çok yukarıdan aşağı ve soldan sağa olmasının yazı öğretimini kolaylaştırdığını göstermektedir (Güneş, 2000: 57).

Yukarıdan aşağıya ve soldan sağa hareket Türkçe yazmada temel yönlerdir. Yönlere dikkat etmeme hem algısal hem de motorsal olarak yaşanabilir. Eğer çocuk sol göz oryantasyonuna sahipse o zaman materyali görsel olarak soldan sağa değil de sağdan sola doğru tarayacaktır. Bu durum hecelerin yanlış yazılmasına neden olduğu gibi kelimelerin de cümle içerisinde doğru dizilmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2007: 62).

Okul öncesinde resimli kitapları incelemek, hikâye edici metinler okumak, okurken satır altından parmak takibi yapmak, basit boyama çalışmaları yapmak okuma ve yazmada yön algısının gelişmesinde etkili olabilmektedir (Temur, 2009: 101).

2.5. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Programı

Bu bölümde MEB tarafından oluşturulan UHÇP'nin gerekliliği, amacı, kapsamı ve programda yer alan etkinliklerin organizasyonu hakkında bilgi verilmiştir.

2.5.1. Programın Gerekliliği

UHÇP'nin gerekliliği öğretmen kılavuz kitabında şöyle ifade edilmektedir;

İlkokul birinci sınıf, öğrenci açısından onun yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir ve okuma yazma hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu önem öğrencinin okul ve sosyal yaşamı boyunca kullanacağı bilgi ve becerilerin temelini ilk sınıflarda atılacak olmasından gelmektedir. Okuma ve yazma becerisinin kazanılması, geliştirilmesi ve hem okul yaşamında hem de sosyal yaşamda etkili bir

şekilde kullanılması bu sınıf düzeyinde yapılacak çalışmalara bağlıdır. Okuma ve yazmayı yalnızca okul başarısını etkileyen bir unsur olarak görmemek gerekir; çünkü okuma yazma hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu beceriler aynı zamanda bir ülkenin gelişmişlik göstergeleri arasındadır. İlkokul birinci sınıf, öğrenci için farklı açılardan da oldukça önemlidir. Çünkü onlar yeni arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, yeni öğretim ortamıyla ilk kez bu sınıfta tanışacaklardır. Bu ilklerin onlar üzerinde bırakacağı izler düşünüldüğünde gerek oryantasyon haftası gerekse ilk 2-3 aylık sürecin planlanma zorunluluğu ortaya çıkar. Öğretmenin ilk iletişimi, öğretme yöntemleri, sınıf ortamı gibi değişkenler öğrencilerin kendilerini kaygılı ya da rahat hissetmelerine sebep olacaktır. Bu sebeple ilkokul birinci sınıfa doğrudan okuma yazma çalışmaları gibi bir öğretim alanı ile başlamak yerine onların bu tür öğretim alanlarına sağlıklı bir başlangıç yapabilmelerini sağlamak için eğitim ve öğretimin harmanlanmış etkinliklerle sunulması önemlidir. Bunun için çocuğun gelişimini çok yönlü ele alacak şekilde hazırlanmış etkinliklere yer verilmesi gerekir. Onların keyif alacakları sınıf içi oyunlar düzenlenmeli; boyama ve çizme etkinlikleriyle, kesme yapıştırma çalışmaları, müzikli oyunlar ve şarkılarla, kitap okuma saatleri düzenlemek ayrıca şiir dinleme, ses bilinci ve yazı bilinci farkındalığına yönelik etkinlikler tasarlamak daha yararlı olacaktır (MEB, 2012).

2.5.2. Programın Amacı ve Kapsamı

Uyum ve hazırlık çalışmaları on iki haftalık bir süre için düzenlenen etkinlikleri içermektedir. Hazırlanan etkinliklerin üç temel amacı bulunmaktadır:

- Birincisi ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, öğretmenine, öğretim faaliyetlerine uyumunu kolaylaştırmak,
- İkincisi ise birinci sınıf derslerine hazırlık çalışmaları yaparak okuma yazma çalışmalarına temel oluşturmak,

- Hayat Bilgisi, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerindeki kazanımları belli oranlarda ele almaktır (MEB, 2012).

İlk okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmalarının Uyum ve Hazırlık çalışmaları süresince hangi içerikle ele alındığı aşağıda açıklanmıştır;

İlkokul birinci sınıfın en temel amaçlarından biri okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin etkili bir şekilde kazanılmasında temel oluşturan;

- Görsel okuma,
- Dinleme,
- Sesleri tanıma,
- Ses benzerliği,
- İletişim kurma,
- Görsel algının geliştirilmesi,
- Dikkat becerilerinin geliştirilmesi,
- Ses farkındalığı ve yazı bilincinin oluşturulması,
- Çizgi çalışmaları gibi becerilerin yapılandırılması oldukça önemlidir (MEB, 2012).

2.5.3. Programda Yer Alan Etkinliklerin Organizasyonu

Öğretmen kılavuz kitabında ve öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliklerin tamamı okul öncesi ile ilkokul birinci sınıf öğretim programlarının kesişim noktası olarak görülebilir (MEB, 2012). Programda okul öncesi kazanımlarına yönelik etkinliklerle öğrencilerin hazıroluşluk durumlarının incelenmesi, birinci sınıf kazanımlarına yönelik etkinliklerle de öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine hazırlanması amaçlanmıştır.

Program kapsamında yer alan etkinlikler kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa öğrenme ilkelerine göre tasarlanmış olsa da öğrencilerin gelişim özelliklerine göre etkinliklerin değiştirilebileceği ifade edilmektedir.

Öğretmen kılavuz kitabının sayfa kenarlarında bulunan farklı renkler dersleri simgelemektedir.

- Türkçe - Kırmızı
- Matematik - Mavi
- Hayat Bilgisi - Yeşil
- Oyun ve Fiziki Etkinlikler - Pembe
- Müzik - Leylak (lila)
- Görsel Sanatlar - Turuncu

İhtiyaç duyulduğunda renkler yardımıyla derslere ilişkin etkinliklere ulaşılabilir. İlk hafta (oryantasyon) etkinliklerinde ders ayrımı gözetilmemiştir. Etkinlikler bir bütün olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin kitap okuma çalışmalarında kullanabilecekleri metin seçimleri şöyle ifade edilmiştir;

Okuma çalışmaları sizin belirleyeceğiniz metinler ve kitaplar aracılığıyla yapılacaktır. Dolayısıyla kitap ve metin seçiminde öğrencilerinizin ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak öykü, masal, şiir, tekerleme gibi türlerin bu yaş düzeyindeki çocukların ilgilerini çekebileceği unutulmamalıdır. Öğrencilerinizi olabildiğince iyi örneklerden seçilen metinlerle buluşturarak onlara planlandığı gibi sık sık okuyunuz. Yapacağınız okuma çalışmaları öğrencilerinizin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım ederken en önemlisi anadil sevgisinin yerleşmesini sağlayacak ve aynı zamanda ses farkındalığı kazanmalarında da önemli bir rol oynayacaktır. İlk günlerde onlara okuyacağınız hikâyeleri seçerken dikkat sürelerinin gelişmekte olduğunu ve eğitim ortamında dile dayalı dinleme becerilerini yeni edineceklerini göz önünde bulundurmalı ve az metinli çok görselli hikâyeler seçmeye özen göstermelisiniz. Etkinlik süreleri tahminî olarak verilmiştir. Zaman planlaması istenildiği gibi yapılabilir. Öğrenci özellikleri, sınıf ve çevre olanakları gibi nedenler sürelerin değişmesinde etkili olabilir (MEB, 2012).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olan ve araştırmada yer alan değişkenleri kapsayan çalışmalar incelenmiş, bölüm sonunda çalışmalarda ulaşılan benzer veya farklı sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aktan Kerem (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı, beş, altı yaş çocuklarına uygulanan okumaya hazırlık programının okuma gelişimine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan okumaya hazırlık programı 13'ü deney, 13'ü kontrol grubu olmak üzere 26 kişiden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Programın başlangıcında ve sonunda uygulanan testler ile çocukların okumaya hazırlıklık durumları tespit edilmiş ve anlamlı bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, oluşturulan okumaya hazırlık programının beş, altı yaş çocuklarının okuma gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelenk (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini (duyuşsal hazırlık düzeyi ile okuma ve yazma öğrenmeye hazırlık düzeyleri) incelemektir. Araştırmanın örnekleminde, sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeyde bulunan üç okuldan 103 öğrenci bulunmaktadır. Uygulanan testler sonucunda çocukların ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladığı ve okulöncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Yangın (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan altı yaş grubundaki öğrencilerin yazmaya hazırlık durumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan altı yaş grubundaki 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin kalem kullanış durumları, yön kavramları hakkındaki bilgileri ve düzgün kesme, katlama ve yapıştırma becerileri incelenmiştir. Sonuç olarak, örnekleme yer alan öğrencilerin % 14,1'inin kalemi doğru tutamadığı; %34,4' ünün çizerken kâğıdı doğru tutamadığı; %40,6'sının gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakmadığı ve öğrencilerden %4,7'sinin "iç ve

dış” kavramlarından birini; %10,9’unun “alt ve üst” kavramlarından birini, %3,1’inin her ikisini; %31,3’ünün “sağ ve sol” kavramını bilmediği tespit edilmiştir.

Şimşek (2007) tarafından yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan Türkçe Dil Etkinlik Programının, anasınıflarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların okuma olgunluğu düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 anasınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Programın başlangıcında ve sonunda uygulanan testler ile çocukların okuma olgunluğu düzeyleri tespit edilmiş ve anlamlı bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe Dil Etkinlik Programı uygulanan grubun, okuma olgunluğu düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şimşek’in (2011) yaptığı çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan okuma yazmaya hazırlık programının, okul öncesi dönemde bulunan çocukların yazı farkındalığı becerilerine etkisi incelenmiştir. Çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek için bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kontrol listelerinin güvenilirlik geçerlik çalışmalarının ardından çalışma grubu olarak belirlenen 15 deney 15 kontrol olmak üzere 30 çocuğa sekiz haftalık okuma yazmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Programın başlangıcında ve sonunda uygulanan testler ile çocukların yazmaya hazırlık durumları tespit edilmiş ve anlamlı bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan okuma yazmaya hazırlık programının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Eğitim programının kalıcılığına yönelik kalıcılık testinde ise eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Duran (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, bitişik eğik yazı çalışmalarındaki başarıları; okul öncesi eğitim sırasında yazmaya hazırlık eğitimi alıp almadıkları dikkate alınarak gözlenmiş ve bu gözlemler öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmacı, deney grubu için bitişik eğik yazıya hazırlık etkinlikleri ve çalışma yaprakları hazırlamıştır. Ana sınıfı eğitimi sürecinde bu etkinlikleri ve çalışma kâğıtlarını bir program dâhilinde (48 ders saati) uygulamıştır. Araştırma sonucunda bitişik eğik yazı öğretimi açısından deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının, uygun oturdukları, kalemi ve kâğıdı uygun tuttukları, sayfayı nasıl çevireceklerini bildikleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru yazmaları gerektiğini bildikleri ve harfler arası bağlantı kurmakta zorluk

çekmedikleri gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere göre, deney grubundaki öğrencilerin daha hızlı yazı yazdıkları, imla kurallarını uygulama konusunda daha başarılı oldukları ve yazılarının daha okunaklı olduğu görülmüştür. Bu becerileri geliştirme konusunda kontrol grubu öğrencilerinin sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.

Gürocak (2007) tarafından yapılan çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların (60–72 ay) dil gelişimi ve ince motor gelişimi çeşitli değişkenler (sosyo-ekonomik düzey, yaş, cinsiyet) açısından incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullara devam eden 165 okul öncesi öğrencisi yer almaktadır. Uygulanan testler sonucunda sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin dil gelişimlerinin farklılaştığı, ince motor gelişimlerinde ise bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan yaş ve cinsiyet açısından çocukların dil ve ince motor gelişimlerinde bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Özbek (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi çocuklara uygulanan Aile Katımlı İlköğretime Hazırlık programının, çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 20 öğrenci ve veli deney, 20 öğrenci ve veli kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci ve veli oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan 20 çocuğa 4 ay boyunca Aile Katımlı İlköğretime Hazırlık programı uygulanmış, ailelere seminerler, toplantılar ve ev ziyaretleri yapılmıştır. Programın başlangıcında ve sonunda uygulanan testler ile çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk durumları tespit edilmiş ve anlamlı bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Aile Katımlı İlköğretime Hazırlık programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Karakelle (1998) tarafından yapılan araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel özelliklerinin, okuma becerisini kazanma sürecine ve okuma hızına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 96 birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Örnekleimde yer alan öğrencilerin harflere duyarlılık, fonolojik farkındalık, görsel - işitsel uyaranları değerlendirme ve sözel yetenek becerileri tespit edilmiş, daha sonra grup yıl boyunca izlenerek okuma becerisini kazanma süreleri ve yılsonundaki okuma hızları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma hızı üzerinde harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalık becerilerinin; okuma ve okuma hızı üzerinde görsel-işitsel uyaranları değerlendirme becerilerinin önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Cinkılıç (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeyleri çeşitli değişkenler (okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitime devam süresi, cinsiyet, kardeş sayısı ve anne-baba eğitimi) açısından değerlendirilmiş ve okul öncesi eğitimin etkilerinin ilköğretim ikinci sınıfta da devam edip etmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 104 kız, 104 erkek toplam 208 birinci sınıf ve 112 kız, 112 erkek toplam 224 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde; okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitime devam süresi ve kardeş sayısı değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin olumlu etkisinin ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri üzerinde devam ettiği tespit edilmiştir.

Oçak (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma yazma başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde 136 birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Uygulanan testler sonucunda sonucunda anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı ve ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunun çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Çocukların ilköğretime başlamadan önce gittikleri okul öncesi eğitim kurumlarının dil kullanım yeteneğinde başarıyı arttırdığı, cinsiyetin dil gelişiminde etkili bir faktör olmadığı, anne ve babanın eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma yazma başarısında farklılığa yol açtığı ve ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma yazma başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden ve dil gelişimi yüksek olan öğrencilerin okuma yazmada daha başarılı olduğu görülmüştür.

Erduran (1999) tarafından yapılan çalışmada ilkokul birinci sınıfa devam eden, hızlı ve yavaş okuyan çocukların bilişsel yetenek özellikleri, okul öncesi eğitim hazırlıkları, ailelerin okuma yazma hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerinin okuma, yazma ve davranışları hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örnekleminde 31'i deney 31'i kontrol olmak üzere 62 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonucunda Ailelerin çocukların okuma yazmaları hakkındaki görüşlerinin tümünde ve sınıf öğretmenlerinin çocukların okuma, yazma ve davranış özelliklerine ilişkin görüşleri arasında okuma başarısı ile ilişki bulunmuştur. Çocukların devam ettikleri

okul öncesi eğitim kurumlarının okuma ve yazmaya hazırlık programlarındaki doğrudan okumayla ilgili etkinlikleri ile okuma arasında da ilişki tespit edilmiştir.

Erkan (2011) tarafından yapılan araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşlukları çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama ve anne-baba öğrenim düzeyi) incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim okullarının birinci sınıflarına devam eden 179 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulanan testler sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyin, okul öncesi eğitimin ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Bununla beraber cinsiyet ve baba öğrenim düzeyinin okula hazırbulunuşluk üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Erkan ve Kırca (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisi çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyi) açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden 170 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulanan testler sonucunda, okul öncesi eğitimin ve anne-baba öğrenim düzeyinin, çocukların okula hazırbulunuşluk becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan cinsiyetin okula hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Kılıçarslan (1997) tarafından yapılan araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan anaokulu öğrencilerinin okumaya hazır olma durumları incelenmiştir. Uygulanan testler doğrultusunda, çocuğun bedensel ve fiziksel gelişimi ve kitapla olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okula başladıklarında okumaya hazıroluşluk durumlarının farklı olduğu görülmüştür. Çocukla yapılan kitap okuma etkinliklerinin çocukların okumaya hazıroluşluk becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Çocukların okumaya hazıroluşluğunda ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı (1999) tarafından yapılan araştırmada, Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden Türk çocuklarının (60-76 ay) dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişki çeşitli değişkenler (çocuğun yaşadığı yer, cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, okula devam süresi, anne-baba yaşı, mesleği, öğrenim düzeyi) açısından

incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Almanya'da yaşayan 96, Ankara'da yaşayan 100 olmak üzere toplam 196 çocuk oluşturmuştur. Uygulanan testler sonucunda, Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının, dil gelişimi ve okuma olgunluğunu, çocuğun yaşının, okula devam süresinin, yaşadığı yerin, kardeş sayısının ve anne- baba öğrenim düzeyinin etkilediği tespit edilmiştir.

Yazıcı (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların (6 yaş) okul olgunluğu düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıfına yeni başlayan 72 ve anasınıflarına devam eden (dönem sonunda) 70 olmak üzere toplam 142 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulanan testler sonucunda, çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitimin olumlu yönde etkilediği ve anne - baba eğitim düzeyine göre çocukların okul olgunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Anne babası üniversite mezunu olan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, anne babası ilköğretim ve lise olan çocuklardan daha yüksek bulunmuştur.

Taner ve Başal (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 120'si kız, 120'si erkek ve 80'i alt, 80'i orta ve 80'i üst sosyo-ekonomik düzeyde olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, genel olarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Pehlivan (2006) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeyde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 60 birinci sınıf öğrencisinden ve görev yapan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabildikleri belirlenmiştir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Edmonds ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada, yaz döneminde uygulanan 6 haftalık okuma yazmaya hazırlık programının, okul öncesi dönemde bulunan çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sürecinde çocukların dil gelişimleri, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve alfabe farkındalığı becerileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 94 okul öncesi öğrencisinden; kızların yaş ortalaması 48,3 ay, erkeklerin yaş ortalaması 45,1 aydır. 43 kız ve 51 erkek öğrenciden oluşan örneklem kontrol ve deney grubu olarak ikiye bölünmüş, deney grubuna yaz dönemi içerisinde altı hafta boyunca okuma yazmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okula başlamadan önce yaz döneminde uygulanan okuma yazmaya hazırlık programının çocukların harf tanıma, görsel okuma ve ses farkındalığı gibi okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini anlamı derecede artırdığı gözlemlenmiştir.

Hanson ve Robinson (1967) tarafından yapılan çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okumaya hazırlık ve okuma becerileri karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde, düşük sosyo-ekonomik gruptan gelen 15 okul öncesi, 18 birinci sınıf, 21 ikinci sınıf ve 22 üçüncü sınıf öğrencisi, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen 43 okul öncesi, 19 birinci sınıf, 13 ikinci sınıf ve 22 üçüncü sınıf öğrencisi ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen 26 okul öncesi, 17 birinci sınıf, 20 ikinci sınıf ve 23 üçüncü sınıf olmak üzere toplam 259 öğrenci bulunmaktadır. Uygulanan testler sonucunda yüksek sosyo-ekonomik gruptan gelen okul öncesi öğrencilerinin orta ve düşük sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde yüksek sosyo-ekonomik gruptan gelen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde diğerlerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Aram ve Biron (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, hikaye temelli kitap okuma programı ile yazma becerileri ve alfabetik farkındalık temelli iki farklı programın okumaya hazıroluşluk becerilerine etkisini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmanın örnekleminde sosyo-ekonomik açıdan düşük gruptan gelen 3- 5 yaş aralığındaki çocuklar bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan 95 çocuktan 35'i hikâye temelli okuma programında, 36'sı yazma becerileri ve alfabetik

farkındalık yazma programında ve 24'ü kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre hikâye temelli okuma programına ve yazma becerileri ve alfabe farkındalığını programına katılan çocukların yazma becerileri ve fonolojik farkındalık becerileri kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı derecede farklılaşmıştır. Aynı zamanda yazma becerileri ve alfabetik farkındalık programına katılan çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri de hikaye temelli okuma programına katılan öğrencilere göre anlamlı derece farklılaşmıştır.

Sidney, Smith ve Dixon (1995) yapılan araştırmanın amacı çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmektedir. Bu doğrultuda farklı sosyo-ekonomik (düşük, orta) düzeydeki ailelerden gelen 4 yaş çocukları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. 64 çocuk ile yapılan çalışmada okul öncesi eğitime başlanan ilk dört hafta boyunca yazı farkındalığı becerileri açısından değerlendirme yapmışlardır. Çalışmanın destek alması için anne babaların çocuklarına oluşturdukları okuryazarlık ortamları ile ilgili 65 maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, orta-sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklardan okul öncesi eğitim kurumlarına daha avantajlı başlamaktadırlar. Bununla beraber çocukların okuryazarlıkla ilgili becerileri kazanmasında, sosyo-ekonomik düzeyden daha çok anne ve babaların çocuklarına yazıyla ilgili sağladığı deneyimlerin önemli olduğu saptanmıştır.

Cabell, Justice, Konolda ve McGinty (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi dönemde akademik beceriler açısından risk altında bulunan çocukların okuryazarlık becerilerini belirlemektir. Çalışmada birey merkezli bir yaklaşım temel alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı 42-60 ay aralığında bulunan 492 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Uygulanan testler ve gözlemler aracılığıyla çocukların, sözel dil, alıcı ve ifade edici gramer, alıcı ve ifade edici kelime yapıları, yazı farkındalığı, isim yazma, alfabe bilgisi ve kafiye durumları hakkında bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, akademik beceri bakımından risk altında bulunan okul öncesi çocuklarının okuryazarlık becerilerinin benzer özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın anasınıfı ve anaokulu bağlamında değerlendirilmesinde ise çocukların anaokulunda gösterdikleri sözel ve yazısal (code) becerileri ile anasınıfında gösterdikleri okuma yazma becerilerinin ilişkili olduğu saptanmıştır.

Morris, Bloodgood ve Perney (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocukların okumaya hazıroluşluk becerilerinin okuma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın örnekleminde düşük orta ve yüksek sosyo ekonomik gruplardan gelen 58 erkek 44 kız öğrenci bulunmaktadır. Uygulanan test ve gözlemler sonucunda okumaya hazıroluşluk becerilerinin okuma başarısı üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Aram ve Levin (2001) tarafından yapılan çalışmada, sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeydeki çocukların annelerine verilen okuryazarlık eğitiminin çocukların okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen 5,5 – 6 yaş aralığındaki 41 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve kelime tanıma becerileri incelenmiştir. Bu becerilere anne desteğinin, evde bulunan okuma yazma araçlarının, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ve annenin okuma yazma durumunun etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun okuryazarlık becerileri ile bulunduğu sosyo ekonomik grup, annenin oluşturduğu olası gelişim alanı, evde bulunan okuma yazma araçları arasında ilişki bulunmuştur. Belirtilen faktörlerin yüksek olduğu durumda çocukların okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır.

Warren-Leubecker ve Carter (1988) tarafından yapılan çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların dil becerileri ile okumaya hazıroluşluk becerileri ve okuma başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda 5 – 8 yaş aralığında yer alan 40 okul öncesi öğrencisi ve 6 – 10 yaş aralığında yer alan 43 birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır. Araştırma sonucunda örnekleme yer alan öğrencilerin dil becerilerindeki artışın okumaya hazıroluşluk ve okuma becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra üst sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocukların dil becerilerinin olumlu yönde farklılaştığı görülmüştür.

Vincent, Bright ve Dickason (1976) tarafından yapılan çalışmada, WIST okumaya hazırlık programının, okuma becerilerine ve daha sonraki akademik becerilere etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 62 deney, 62 kontrol grubu olmak üzere 124 birinci sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 124 öğrencinin %90'ı düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda WIST okumaya hazırlık programının uygulandığı grubun okuma

becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği, aynı zamanda ikinci ve üçüncü sınıftaki akademik başarılarının da kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda ifade edilen çalışmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların tamamında çocukların belirli okuryazarlık davranışlarına sahip olarak ilköğretim birinci sınıfa başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ilköğretim birinci sınıfa başladıklarındaki okuryazarlık becerilerinin belirginleşmesinde ise okul öncesi eğitimin, aile ortamının, sosyo-ekonomik düzeyin ve anne - baba eğitim durumunun etkili olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda cinsiyet ve yaş değişkeni açısından ise bir farklılaşma görülmemiştir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler üzerinde yapılan pek çok çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma yazmaya hazırlık programlarının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra yapılan çalışmalarda sosyo-ekonomik düzey, okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemle üzerinde durulan bir konudur. Yapılan araştırmalar yüksek sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocukların okuryazarlık becerilerinin, düşük ve orta sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocuklara göre, daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu noktada Sidney ve diğerleri (1995) tarafından yapılan çalışmanın sonucu dikkat çekicidir. Araştırmada sosyo-ekonomik açıdan çıkan farklılaşma tespit edilmekle birlikte, bu farklılaşmanın sosyo-ekonomik düzeyden ziyade anne ve babaların oluşturdukları okuryazarlık ortamlarının bir sonucu olduğu vurgulanmaktadır. Cabell ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada ise düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocuklar risk grubu olarak ifade edilmektedir. Yani çocuk sosyo-ekonomik düzey açısından düşük gruplarda olsa bile aile tarafından gereken okuryazarlık ortamı oluşturulduğunda, ortaya çıkan bu farklılaşmanın azaltılabileceği veya giderilebileceği düşünülmektedir.

İncelenen pek çok çalışmada, uygulanan okuma yazmaya hazırlık programlarının etkisi, ön test-son test deneme modelinde yapılan testlerle incelenmiştir. Yapılan çalışmaların tamamında da uygulanan programların olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Aram ve Biron (2004) tarafından yapılan çalışmada ise iki farklı programın etkileri karşılaştırılmıştır. Bu çalışma uygulanan programların etkisini kabul etmekle birlikte, aslında uygulanacak bir programın niteliklerinin ne olacağı hakkında bilgi vermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, uygulandığı örneklem grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada İlkokul birinci sınıf düzeyinde uygulanan UHÇP'nin öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu etki incelenirken var olan UHÇP'de yer alan etkinliklerin dışına çıkılmayıp, herhangi bir değişiklik de yapılmamıştır. Araştırmada, var olan durum ortaya konulmuştur. Bu bakımdan araştırma, var olan UHÇP'nin öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisini incelediğinden durum araştırması niteliğindedir. Programın Etkilerine Dayalı Durum Çalışmaları (Program Effects Case Studies) programın etkisini belirler ve başarı veya başarısızlığın nedenleri hakkında çıkarımda bulunur (Davey, 1991; Morra, Friedlander, 1990). Araştırma aynı zamanda tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneme modelinde bir araştırmadır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2011).

Tablo 1

Ön test - Son test Kontrol Grupsuz Model

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O ₁	X	O ₂

G: Öğretimin düzenlendiği grup

O₁: Ön ölçüm

X: UHÇP

O₂: Son ölçüm

Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin uygulanan UHÇP’de yaşanan kolaylıklar veya zorluklar ile ilgili görüşleri de belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma nitel bir boyut da taşımaktadır. Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir ve araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilir. Görüşme belli bir araştırma konusu veya bir soru etrafında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri 2011).

Araştırmada doküman analizi de yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Belgesel tarama da denilen doküman incelemesi metodu, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Bu anlamda belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2009). Bu amaç doğrultusunda, örneklemde yer alan 93 birinci sınıf öğrencisinin çalışma kitabı öğrenci başarısı açısından analiz edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri çeşitleme (triangulation) yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2010; 94). Bu desende araştırmacılar, nicel ve nitel verileri eş zamanlı toplarlar. Daha sonra bu bulguları kullanarak verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakarlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011; 266). Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır. Farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi) elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini artırır. Gözlem

sürecinde araştırmacının öğrendiklerini görüşme yoluyla teyit etmesi ya da görüşmede ortaya çıkan bulguların dokümanlarla desteklenmesi ya da yapılan bir doküman analizi sonuçlarının ilgili bireylerle yapılacak görüşmelerle açıklanması ve zenginleştirilmesi araştırmanın inandırıcılığın artıran diğer önemli yöntemlerdir. Herhangi bir boyutta çeşitlemenin olmadığı bir araştırma geçerlik ve güvenirlik açısından zayıf kalabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2010; 267). Yapılan bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk ve görsel algı ve dikkat becerilerini incelemek amacıyla, eş zamanlı olarak test, gözlem ve görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların birinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Birinci sınıflar arasından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen üç okuldaki 93 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme için ilk olarak araştırmanı problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre (değişkene) göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir. Her bir alt grup tabaka olarak ifade edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

Örneklemin oluşturulmasında Sivas il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre belirlenmiş listesi Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar arasından tesadüfi olarak birer okul seçilmiştir. Belirlenen üç ilkokuldan ise tekrar tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak, okulların birinci sınıfları arasından yansız seçim yapılmıştır. Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçtiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümelerdir (Karasar, 2009).

UHÇP'nin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek için yukarıda ifade edilen ilkokulların birinci sınıf öğretmenleri arasından 10 öğretmen belirlenmiştir. Araştırmada görüşme yapılacak sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Düşük, orta ve

yüksek olmak üzere üç farklı sosyo ekonomik düzeyde yer alan ilkokullarda görev yapan 10 birinci sınıf öğretmeni araştırmanın örnekleminde yer almaktadır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olgular olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Patton'a (1987) göre, maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturma en azından iki yararı vardır: (1) örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve (2) büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2009: 109).

UHÇP kapsamında uygulanan çalışma kitaplarındaki öğrenci başarısını belirlemek amacıyla yukarıda ifade edilen 93 öğrencinin çalışma kitapları da toplanmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin, devam ettikleri okullara, cinsiyetlerine, okula başlama yaşlarına, okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına, anne ve baba eğitim durumlarına göre dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir.

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin devam ettikleri okullara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okullara Göre Dağılımı

Okul	Öğrenci Sayısı	%
D İlkokulu	28	30,1
O İlkokulu	32	34,4
Y İlkokulu	33	35,5
Toplam	93	100,0

Tablo 2'de ifade edildiği üzere araştırmanın örneklemini tabloda belirtilen ilkokulların birinci sınıflarına devam eden 93 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil edilen 93 birinci sınıf öğrencisinin 28'i D İlkokulunda, 32'si O İlkokulunda ve 33'ü Y

İlkokulunda eğitim-öğretimine devam etmektedir. Tabloda verilen bilgiler incelendiğinde örnekleme yer alan okullardan seçilen öğrenci sayılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okul	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	%
D İlkokulu	Kız	12	42,9
	Erkek	16	57,1
	Toplam	28	100,0
O İlkokulu	Kız	19	59,4
	Erkek	13	40,6
	Toplam	32	100,0
Y İlkokulu	Kız	20	60,6
	Erkek	13	39,4
	Toplam	33	100,0
Genel	Kız	51	54,8
	Erkek	42	45,2
	Toplam	93	100,0

Tablo 3’te ifade edildiği üzere araştırmanın örnekleminde yer alan birinci sınıf öğrencilerinden 51’i kız, 42’si erkek öğrencidir. Örneklemin % 54,8’ i kız öğrencilerden, % 45,2’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Örnekleme yer alan 51 kız öğrencinin, 12’si D İlkokulunda, 19’u O İlkokulunda ve 20’si Y İlkokulunda; 42 erkek öğrencinin, 16’sı D İlkokulunda, 13’ü O İlkokulunda ve 13’ü Y İlkokulunda eğitim-öğretime devam eden birinci sınıf öğrencileridir.

Tablo incelendiğinde D İlkokulunda bulunan erkek öğrenci sayısının kız öğrenci sayısından daha çok olduğu görülmektedir. O ve Y İlkokulunda ise kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Genel olarak baktığımızda ise kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından daha fazladır (Kız=%54,8, erkek=%45,2).

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin okula başlama yaşlarına göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Dağılımı

Okul Adı	Yaş Aralığı	Öğrenci Sayısı	%
D İlkokulu	60 - 65 ay 29 gün	1	3,6
	66 - 71 ay 29 gün	15	53,6
	72 - 78 ay	12	42,9
	Toplam	28	100,0
O İlkokulu	66 - 71 ay 29 gün	16	50,0
	72 - 78 ay	16	50,0
	Toplam	32	100,0
Y İlkokulu	60 - 65 ay 29 gün	2	6,1
	66 - 71 ay 29 gün	19	57,6
	72 - 78 ay	12	36,4
	Toplam	33	100,0
Genel	60 - 65 ay 29 gün	3	3,2
	66 - 71 ay 29 gün	50	53,8
	72 - 78 ay	40	43
	Toplam	93	100,0

Tablo 4’te ifade edildiği üzere örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin 3’ü 60 – 65 ay 29 gün aralığında, 50’si 66 – 71 ay 29 gün aralığında, 40’ı 72 – 78 ay aralığında yer almaktadır. Örnekleme de yer alan çocukların %3,2’si 60 – 65 ay 29 gün aralığında, % 53,8’i 66 – 71 ay 29 gün aralığında, %43’ü 72 – 78 ay aralığında bulunmaktadır.

Örnekleme de, 60 – 65 ay 29 gün aralığında yer alan 3 öğrencinin 1’i D İlkokulunda, 2’si Y İlkokulunda; 66 – 71 ay 29 gün aralığında yer alan 50 öğrencinin, 15’i D İlkokulunda, 16’sı O İlkokulunda, 19’u Y İlkokulunda; 72 – 78 ay aralığında yer alan 40 öğrencinin, 12’si D İlkokulunda, 16’sı O İlkokulunda, 12’si Y İlkokulunda eğitim – öğretime devam eden birinci sınıf öğrencileridir.

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı

Okul	Okul Öncesi Eğitim	Öğrenci Sayısı	%
D İlkokulu	Alan	13	46,4
	Almayan	15	53,6
	Toplam	28	100,0
O İlkokulu	Alan	19	59,4
	Almayan	13	40,6
	Toplam	32	100,0
Y İlkokulu	Alan	28	84,8
	Almayan	5	15,2
	Toplam	33	100,0
Genel	Alan	60	65,5
	Almayan	33	34,5
	Toplam	93	100,0

Tablo 5’te ifade edildiği üzere örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin 60’ı okul öncesi eğitim almış, 33’ü ise okul öncesi eğitim almamıştır. Örnekleimde yer alan öğrencilerin % 65, 5 i okul öncesi eğitimi almış, % 34,5’i ise okul öncesi eğitimi almamıştır.

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim alan 60 öğrencinin, 13’ünün D İlkokulunda, 19’ unun O İlkokulunda, 28’inin Y İlkokulunda; okul öncesi eğitim almayan 33 öğrencinin ise 15’inin D İlkokulunda 13’ünün O İlkokulunda, 5’inin Y İlkokulunda öğrenime devam eden birinci sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul	Eğitim Düzeyi	Öğrenci Sayısı	%
D İlkokulu	İlköğretim	15	53,6
	Ortaöğretim	12	42,9
	Yükseköğretim	1	3,6
	Toplam	28	100,0
O İlkokulu	İlköğretim	10	31,3
	Ortaöğretim	17	53,1
	Yükseköğretim	5	15,6
	Toplam	32	100,0
Y İlkokulu	İlköğretim	7	21,2
	Ortaöğretim	15	45,5
	Yükseköğretim	11	33,3
	Toplam	33	100,0
Genel	İlköğretim	32	34,4
	Ortaöğretim	44	47,3
	Yükseköğretim	17	18,3
	Toplam	93	100,0

Tablo 6’da ifade edildiği üzere, örnekleme oluşturan doksan üç birinci sınıf öğrencisinin annelerinin 32’si İlköğretim, 44’ü ortaöğretim ve 17’si yükseköğretim mezunudur. Öğrenci annelerinin % 34,4’ü ilköğretim, % 47,3’ü ortaöğretim ve %18,3’ü yükseköğretim mezunudur.

İlköğretim mezunu olan 32 annenin 15’i D İlkokulunda, 10’u O İlkokulunda ve 7’si Y İlkokulunda; ortaöğretim mezunu olan 44 annenin 12’si D İlkokulunda, 17 si O İlkokulunda ve 11’i Y İlkokulunda; yükseköğretim mezunu olan 17 annenin 1’i D İlkokulunda, 5’i O İlkokulunda ve 11’i Y İlkokulunda eğitim-öğretime devam eden birinci öğrencilerinin anneleridir.

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul	Eğitim Düzeyi	Öğrenci Sayısı	%
D İlkokulu	İlköğretim	9	32,1
	Ortaöğretim	14	50,0
	Yükseköğretim	5	17,9
	Toplam	28	100,0
O İlkokulu	İlköğretim	5	15,6
	Ortaöğretim	13	40,6
	Yükseköğretim	14	43,8
	Toplam	32	100,0
Y İlkokulu	İlköğretim	1	3,0
	Ortaöğretim	13	39,4
	Yükseköğretim	19	57,6
	Toplam	33	100,0
Genel	İlköğretim	15	16,1
	Ortaöğretim	40	43,0
	Yüksek Öğretim	38	40,9
	Toplam	93	100,0

Tablo 7’de ifade edildiği üzere, örnekleme oluşturan doksan üç birinci sınıf öğrencisinin babalarının 15’i İlköğretim, 40’ı ortaöğretim ve 38’i yükseköğretim mezunudur. Öğrenci babalarının % 16,1’i ilköğretim, % 43,0’ü ortaöğretim ve %40,9’u yükseköğretim mezunudur.

İlköğretim mezunu olan 15 babanın 9’u D İlkokulunda, 5’i O İlkokulunda ve 1’i Y İlkokulunda; ortaöğretim mezunu olan 44 babanın 14’ü D İlkokulunda, 13’ü O İlkokulunda ve 13’ü Y İlkokulunda; yükseköğretim mezunu olan 38 babanın 5’i D İlkokulunda, 14’ ü O ilkokulunda, 19’u Y ilkokulunda eğitim-öğretimine devam eden birinci sınıf öğrencilerinin babalarıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğrenci Bilgi Formu, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi, Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı, Dinleme Becerileri Kontrol Listesi, Etkinlik Takip Çizelgesi ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmada, çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve anne-baba öğrenim durumuna ilişkin bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuş öğrenci bilgi formu, araştırmacı tarafından çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

3.3.2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

Metropolitan Genel Olgunluk Testinin asıl formu (Metropolitan Readiness Test) İngilizcedir, Hidreth ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Testin R formu Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Test, çocuktan sözlü cevap beklemeyen, kâğıt kalem testidir. Test maddelerini oluşturan şekillerin hepsi Türk çocuklarına yabancı olmayan nesne resimlerinden oluşmaktadır. Ayrıca test, okuma olgunluğu için gerekli olduğu düşünülen çeşitli yetenekleri ayrı maddeler halinde ölçmektedir.

Testin güvenirlilik çalışması; 195 ilkokul birinci sınıf çocuklarına birkaç gün arayla uygulanmış olan paralel formlar arası korelasyonlar hesaplanarak elde edilen güvenirlilik katsayıları .53 - .83 arasında değişmiştir.

Testin geçerlilik çalışması; 44 ilkokul öğrencisine Metropolitan olgunluk testi ile Metropolitan başarı testi uygulanmış ve iki test arasındaki ilişki .34 - .53 arasında saptanmıştır.

Test 16 sayfalık kitapçık ve altı ayrı testten oluşmaktadır. Bu alt testler şunlardır;

- Kelime anlama, 19 madde
- Cümleler, 14 madde
- Genel bilgiler, 14 madde
- Eşleştirme, 19 madde
- Sayılar, 24 madde
- Kopya etme, 10 madde

Kelime Anlama; Dilin anlaşılması ve kavranması testidir. Çocuğun günlük hayatta karşılaştığı kelimelerden oluşmaktadır. Çocuktan her sırada bulunan dört resimden araştırmacının söylediğini seçmesi istenmektedir.

Cümleler; Çocuğun araştırmacı tarafından anlatılan cümleyi anlaması ve gördüğü resimle bunu birleştirmesi istenmektedir. Yapı bakımından kelime anlam testi gibidir.

Genel Bilgiler; Çocukların günlük hayatta her zaman karşılaşılabileceği, görme ve dokunma olanağına sahip olabileceği nesnelere ait resimlerden oluşmaktadır. Çocuktan anlatılan nesne ile resim arasında ilişki kurarak, her sırada bulunan dört resimden birini işaretlemesi istenmektedir.

Eşleştirme; Bir görsel algılama testidir. Okuma öğreniminde istenilen bir yeterlilik olan benzerlikleri tanımasını içermektedir. Her maddede, hayvanların, eşyaların, sayıların, harflerin ve kelimelerin dört ayrı resmi bulunmaktadır.

Sayılar; Çocukların sayılar ve serilerle ilgili bilgilerini ölçmek için oluşturulmuştur.

Kopya Etme; Çocuğun gördüğü şekli doğru algılayarak, şekli uygun yere çizme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Test çocuğa verilen yönergeyi anlama ve uygulamayı başarıma davranışlarını ölçmektedir.

Test, 100 maddeden oluşmaktadır ve her doğru cevap bir puandır. Her alt testin puanları toplam puanı oluşturmaktadır. Toplam puanın yüksekliği, genel olgunluk düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Testin, kelime anlama, cümleler, eşleştirme bölümlerindeki maddeler okuma olgunluğunu, sayılar bölümündeki maddeler sayı

olgunluğunu, kelime anlama, cümleler, eşleştirme, sayılar, kopya etme bölümlerinin toplam puanı ise genel olgunluk seviyesini belirtmektedir. Test 5-6 yaş çocuklarına uygulanmaktadır. Hem bireysel hem de grup olarak uygulamak mümkündür. Uygulama süresi genel olarak 24 dakikadır (Öner, 1997).

3.3.3. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi

Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin asıl formu Gunning (2006) tarafından geliştirilmiştir. 4 – 6 yaş aralığındaki çocukların okuryazarlığa hazıroluşluk durumlarını belirlemek için oluşturulan form Akyol (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Gözlemci tarafından işaretlemeler yapılarak doldurulan form okuryazarlık becerileri için gerekli olan beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

Konuşma: Bireyin konuşma becerilerini gözlemlemek için belirlenmiş dokuz maddeden oluşmaktadır. Uygulayıcı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda kodlama yapılmaktadır.

Okumayla İlgili Kavramlar: Bireyin okumaya hazıroluşluk becerilerini gözlemlemek için belirlenmiş dokuz maddeden oluşmaktadır. Ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve görsel okuma becerilerine yönelik davranışlarını belirlemek için uygulayıcı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda işaretlemeler yapılmaktadır.

Okumaya İlgi Açısından: Bireyin okumaya karşı ilgisini gözlemlemek için belirlenmiş dört maddeden oluşmaktadır. Okumaya yönelik ilginin belirlenmesi için uygulayıcının gözlemleri doğrultusunda işaretleme yapılmaktadır.

Yazma Açısından: Bireyin yazmaya hazıroluşluk becerilerini gözlemlemek için belirlenmiş beş maddeden oluşmaktadır. Uygulayıcı tarafından yazmanın fonksiyonlarına yönelik yapılan gözlemler doğrultusunda işaretleme yapılmaktadır.

Tavır ve Çalışma Alışkanlıkları Açısından: Bireyin okuma yazma becerilerine yönelik gösterdiği davranışları gözlemlemek için belirlenmiş altı maddeden oluşmaktadır. Uygulayıcı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda işaretlemeler yapılmaktadır.

3.3.4. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

Duran (2007) tarafından geliştirilen ölçekte çocukların yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği branşındaki beş öğretim elemanının veri toplama aracı ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin yazı çalışmalarının; “a) oturma, b) kâğıt tutma, c) kalem tutma, ç) yazı yönü, d) bağlantı, e) hız, f) imla kurallarına uygunluk ve g) okunaklılık” ölçütlerinde değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu ölçütlerin etkili bir yazı becerisi kazanılabilmesi için öğrenciler açısından temel ölçütler olduğu kararlaştırılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında öğrencilerin belirli bir performansın istenilen en üst düzeyi ile en alt düzeyi arasında nasıl bir yerde olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Her bir ölçüt için ayrı dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuş ve alan uzmanlarından bu anahtarların amaca uygun olup olmadıklarının belirlenmesi için görüşler alınmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirme araçlarında dil ve biçim açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin güvenilirlik düzeyinin artırılması amacıyla, her ölçüt bazında üç ayrı zamanda uygulama ve değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin yazı ölçütlerine ilişkin birinci, ikinci ve üçüncü uygulamalardan aldıkları puanların korelasyonlarının genel olarak yüksek düzeyde ve anlamlı oldukları görülmüştür.

3.3.5. Dinleme Becerileri Kontrol Listesi

Dinleme becerisi kontrol listesi Akyol (2007) tarafından oluşturulmuştur. Çocukların dinleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan form uygulayıcı tarafından kodlanmaktadır. Çocukların dinleme becerilerine yönelik belirlenen 20 maddeden oluşturulan form bireysel olarak yapılan gözlemler sonucunda doldurulmaktadır.

3.3.6. Etkinlik Takip Çizelgesi

UHÇP kapsamında uygulanan etkinlikleri değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk, görsel algı ve dikkat boyutları altında değerlendirilmiştir. UHÇP kapsamında uygulanan etkinliklerin tarihleri belirlenmiş, araştırmacı tarafından oluşturulan 5'li likert tipi bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Çizelge oluşturulduktan sonra alan uzmanı olan iki öğretim üyesi, bir araştırmacı ve iki sınıf öğretmeninden görüş alınmış, alınan dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

3.3.7. Öğretmen Görüşme Formu

UHÇP kapsamında uygulanan çalışmaların birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk, görsel algı ve dikkat becerilerine etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin program hakkındaki (çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu, sınıfların olanaklarına uygunluğu, program hakkında yapılan bilgilendirmeler, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar) görüşlerini tespit etmek için sorular belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde görüşme türleri açısından farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk ve diğerleri, 2011; Baloğlu, 2009). Punch'a (2005) göre yapılan bu sınıflandırmalar içinde en kabul göreni; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerdir (Konur, 2012; 61).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlar. Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların, sorunların kapsanmasını güvence altına alan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011; Şimşek ve Yıldırım, 2008).

Uzman görüşünden önce oluşturulan görüşme formu ekte sunulmuştur. Oluşturulan gözlem formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla görüş almak için üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların yapılarında çeşitli düzenlemeler, eklemeler ve çıkarmalar yapılarak form yeniden düzenlenmiştir. UHÇP kapsamında uygulanan çalışmaların dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk, görsel algı ve dikkat becerilerine etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek için beş ayrı soru belirlenmiştir. Öğretmenlerin program hakkındaki (çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu, sınıfların olanaklarına uygunluğu, program hakkında yapılan bilgilendirmeler, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar) görüşlerini belirlemek için de dört soru belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla test, gözlem, doküman incelemesi ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde yapılan çalışmaların tarihleri Tablo 8’de ifade edilmiştir

Tablo 8

Çalışma Takvimi

Okul	Çalışma	Ön Test	Son Test
D İlkokulu	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	18 Eylül 2012	3 Aralık 2012
	Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi	19 - 25 Eylül 2012	4 – 7 Aralık 2012
	Dinleme Becerileri Kontrol Listesi	26 – 27 Eylül 2012	10 – 11 Aralık 2012
	Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	28 Eylül 2012	12 Aralık 2012
O İlkokulu	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	1 Ekim 2012	13 Aralık 2012
	Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi	2 – 8 Ekim 2012	14 – 20 Aralık 2012
	Dinleme Becerileri Kontrol Listesi	9 – 10 Ekim 2012	24 – 25 Aralık 2012
	Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	11 Ekim 2012	26 Aralık 2012
Y İlkokulu	Metropolitan Okul Olgunluğu Testi	12 Ekim 2012	27 Aralık 2012
	Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi	15 – 19 Ekim 2012	2 – 5 Ocak 2013
	Dinleme Becerileri Kontrol Listesi	22 – 23 Ekim 2012	7 – 8 Ocak 2013
	Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	1 Kasım 2012	10 Ocak 2013

3.4.1. Öğrenci Bilgi Formundan Veri Toplanması

Örneklem grubuna dâhil edilen çocukların kişisel bilgi formları öğretmenlerden temin edilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgi formlarında bulunan bilgiler araştırmacı tarafından öğrenci bilgi formlarına aktarılmıştır.

3.4.2. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Veri Toplanması

Metropolitan okul olgunluğu testi, Tablo 8’ de ifade edilen tarihler arasında D, O ve Y İlkokullarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Test uygulanmadan önce testin yönerge kitapçığı öğretmenle paylaşılmış, uygulama sırasında öğretmenlerden yardım alınmıştır. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi tek bireye uygulanabileceği gibi grupta da uygulanabilmektedir. Araştırma sürecinde öğrenci sayısının fazla olması ve zamanın sınırlı olmasından dolayı test grup olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için sadece kırmızı kalemlerinin kullanılması sağlanmış, öğrencilerin silgi vb. araç gereçlerini kullanmasına fırsat verilmemiştir. Öğrencilerin işaretlemelerinde herhangi bir değişiklik yapması engellenmiştir.

3.4.3. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden Veri Toplanması

Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi, Tablo 8’ de ifade edilen tarihler arasında D, O ve Y İlkokullarında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda doldurulmuştur. Gözlem yapılacağı tarihler arasında öğretmenlerle bilgi paylaşımı yapılmış, öğretmenlerden öğrencilerin gözlenmek istenen becerilerine yönelik çalışmalar yaptırması istenmiştir. Öğretmenlerin oluşturdukları öğretim ortamlarında araştırmacı tarafından öğrenciler tek tek gözlenmiş, okuryazarlığa hazıroluşluk becerilerine yönelik davranışları kayıt altına alınmıştır. Gözlem öncesi gözlemcinin bilgi toplaması ve kaydetmesi için oluşturulmuş bir kodlama sisteminin bulunması, veri toplamada güvenirlik ve geçerliğe ulaşmakta kolaylık sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından kodlanan veriler gözlem sonunda öğretmenlerle tartışılmış, öğretmenlerin gözlemleriyle birleştirilmiştir. Gözlem

sürecinde not alırken gözlemcinin mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı olması ve gözlenen olguları kendi düşünce süzgecinden geçirerek yorumlaması önemlidir. Araştırmacının gözlenen ortama ilişkin düşünceleri ve yorumları bireysel özellik taşımakla birlikte, nitel araştırmada önemli bir yer tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.4.4. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Veri Toplanması

Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Ölçeği, Tablo 8’ de ifade edilen tarihler arasında D, O ve Y İlkokullarında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda doldurulmuştur. Gözlem yapılacağı tarihler arasında öğretmenlerle bilgi paylaşımı yapılmış, öğretmenlerden gözlenmek istenen becerilere yönelik çalışmalar yaptırması istenmiştir. Öğretmenlerin oluşturdukları öğretim ortamlarında öğrencilerin oturma, kâğıt tutma, bilek duruşu, kalem tutma, kâğıt ile göz arasındaki mesafe, çizgileri birleştirme ve çizgileri kopya etme becerileri araştırmacı tarafından gözlenmiş ve puanlama anahtarına kodlanmıştır. Karasar’a (2009) göre gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içerisinde olmasıdır. Birçok davranış ancak bu şekilde objektif olarak belirlenebilir. Özellikle insanlardan, diğer tekniklerle veri toplarken, kendilerini oldukları gibi değil görünmek istedikleri gibi davranma eğilimleri ile belleğe dayalı bilgilerin hatırlanma gücü bilinmektedir. Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından kodlanan veriler gözlem sonunda öğretmenlerle tartışılmış, öğretmenlerin gözlemleriyle birleştirilmiştir.

3.4.5. Dinleme Becerileri Kontrol Listesinden Veri Toplanması

Dinleme Becerileri Kontrol Listesi, Tablo’8 de ifade edilen tarihler arasında D, O ve Y İlkokullarında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda doldurulmuştur. Gözlem yapılacağı tarihler arasında öğretmenlerle bilgi paylaşımı yapılmış, öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik davranışlarının gözlemleneceği belirtilmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin çocuklara kitap okuma, yönergeleri takip etme vb. etkinlikleri yaptırması istenmiş, öğretmen tarafından oluşturulan öğretim ortamında öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik davranışları araştırmacı tarafından

gözlenmiştir. Öğrencilerin etkinlikler esnasında dinleme becerilerine yönelik davranışları kontrol listesine kodlanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından kodlanan veriler gözlem sonunda öğretmenlerle tartışılmış, öğretmen ve araştırmacının görüşleri doğrultusunda birleştirilmiştir.

3.4.6. Öğretmen Görüşme Formundan Veri Toplanması

Öğretmen görüşme formunda belirlenen sorular doğrultusunda; birinci sınıf öğretmenlerinin UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin, dinleme, konuşma, okumaya hazıroşluk, yazmaya hazıroşluk, görsel algı ve dikkat becerilerine etkisine ve program kapsamında karşılaştıkları kolaylık ve zorluklara yönelik görüşleri belirlenmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2008: 119). Görüşme süresince araştırmacı tarafından ortamda ses kayıt cihazı bulundurulmuş, görüşme yapılan öğretmene belirtilerek yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğretmen görüşmeleri ortalama 25 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin, cinsiyetleri, okula başlama yaşları, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, bulundukları sosyo-ekonomik düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları hakkındaki bilgiler sayısal ve yüzde olarak tablolarda ifade edilmiştir.

3.5.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Örneklemden Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ile elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla analiz işlemleri esnasında şu teknikler kullanılmıştır;

Örnekleimde yer alan birinci sınıf öğrencilerinin genel hazıroluşluk düzeylerinin, ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ve okumaya hazıroluşluk düzeylerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem için t testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

Örnekleimde yer alan birinci sınıf öğrencilerinin genel hazıroluşluk düzeylerinin ön test puanları ile öğrencilerin cinsiyetleri ve okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasındaki ilişki bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. İlişkisiz örneklem için t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

Örnekleimde yer alan birinci sınıf öğrencilerinin genel hazıroluşluk düzeylerinin ön test puanları ile öğrencilerin okula başlama yaşları, anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları arasındaki ilişki tek yönlü (faktörlü) varyans analizi (ANOVA) testi ile analiz edilmiştir. Tek yönlü(faktörlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2010).

3.5.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden Edilen Verilerin Analizi

Örneklemden Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi ile elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla analiz işlemleri esnasında şu teknikler kullanılmıştır;

Örnekleimde yer alan birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlığa hazıroluşluk düzeylerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık, konuşma becerileri ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ve okumaya ilgi boyutu ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Örneklemin fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine kullanılır. Bu teknik sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla tercih edilir (Büyüköztürk, 2010).

Örnekleimde yer alan birinci sınıf öğrencilerinin okumayla ilgili kavramlar boyutuna ilişkin, ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ve yazmaya hazıroluşluk düzeylerinin ön test ve son test puan ortalamalarının arasındaki farklılık ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem t testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

3.5.3. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Örneklemden Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı ile elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla analiz işlemleri esnasında şu teknikler kullanılmıştır;

Örnekleme yer alan birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk düzeylerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem için t testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

3.5.4. Dinleme Becerileri Kontrol Listesinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Örneklemden Dinleme Becerileri Kontrol Listesi ile elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla analiz işlemleri esnasında şu teknikler kullanılmıştır;

Örnekleme yer alan birinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık ilişkili örneklem t testi ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem için t testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

3.5.5. Etkinlik Takip Çizelgesinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Öğrencilerin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan çalışma kitaplarındaki başarı düzeylerinin belirlenmesinde puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Puanlama anahtarı oluşturulurken n seçenek sayısını göstermek üzere puan aralığının hesabında $(n-1)/n$ formülü kullanılmıştır. $(5-0)/6=0,833$ puan aralığı hesaplanmış ve elde edilen sonuçların yorumlanmasında Tablo 9'da verilen derecelendirme kullanılmıştır.

Tablo 9

UHÇP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerin Öğrenci Başarısı Açısından Değerlendirilmesinde Kullanılan Puanlama Anahtarı

Değer Aralıkları	Başarı Düzey	
0,00-0,84	1.Kısım	Düşük
0,85-1,67	2.Kısım	
1,68-2,50	3.Kısım	Orta
2,51-3,33	4.Kısım	
3,34-4,16	5.Kısım	Yüksek
4,17-5,00	6.Kısım	

Bu derecelendirmeye göre öğrenciler, puan ortalamaları 0,00-0,84 arası 1. kısım ve 0,84-1,67 arası 2.kısımda olmak üzere “düşük” düzeyde, 1,68-2,50 arası 3. kısım ve 2,51-3,33 arası 4.kısım olmak üzere “orta” düzeyde, 3,34-4,16 arası 5.kısım ve 4,17-5,00 arası 6. kısım olmak üzere “yüksek” düzeyde olarak üç düzey altında gruplandırılmıştır.

3.5.6. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek Word programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2008; 227). Birinci sınıf öğretmenlerinin UHÇP’nin birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisine yönelik görüşlerini belirlemek için beş kategori belirlenmiştir. Bunlar; dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk, görsel algı ve dikkat becerileridir. Diğer yandan birinci sınıf öğretmenlerinin program kapsamında yaşanan kolaylıklar ve zorluklara ilişkin görüşlerini belirlemek için dört kategori belirlenmiştir. Bunlar; çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu, sınıfların olanaklarına uygunluğu, program hakkında yapılan bilgilendirmeler ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlardır. Belirlenen kategoriler içerisinde kodlar belirlenmiş ve bu kodlar bir araya getirilerek görüşme temaları oluşturulmuştur. Temalar altında belirlenen kodlar doğrultusunda öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler çözümlenmiş ve çözümlemelere ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerinde belirtildiği üzere, birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk durumları değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları puanlar, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına, okula başlama yaşlarına, cinsiyetlerine, anne eğitim durumlarına ve baba eğitim durumlarına göre çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Ayrıca birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk düzeylerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında nasıl olduğunun karşılaştırılması amacıyla; dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk, görsel algı ve dikkat becerileri dikkate alınmıştır. Bu becerilerin her biri ayrı bir başlık altında çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Sınıf Başlangıcında Öğrencilerin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine İlişkin Tespit Edilen Bulgular

4.1.1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

Birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ön test puanlarının t-Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön test Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

Okul öncesi Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Alan	60	83,13	7,56	91	2.58	.012
Almayan	33	77,73	12,68			

Tablo 10 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin ön test puanlarının, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. ($t_{(91)}=2.58$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının 83,13, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının 77,73 olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi eğitim alan çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitimin çocukların okuma yazmaya hazıroluşluklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Ekinci, 2001; Magnuson ve Waldfogel, 2005; Yazıcı, 2002; Oçak, 2007; Cinkılıç, 2009; Kadioğlu, 2012). İncelenen çalışmaların sonuçları ile yapılan araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi kurumlarında eğitim gören öğrencilerin okuma yazma becerilerinde daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

4.1.2. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

Birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ön test puanlarının t-Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	51	83,73	9,23	91	2,77	.405
Erkek	42	78,17	10,09			

Tablo 11 incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin ön test puanlarının, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.405$). Kız öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının 83,73, erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamasının 78,17 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okuma yazmaya hazıroşluk durumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında öğrencilerin okumaya yazmaya hazıroşluk durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (Oçak, 2007; Şimşek, 2007; Gürocak, 2007; Cinkılıç, 2009, Erkan, 2011; Kadioğlu, 2012). Daha önce yapılan çalışmalarla, araştırmadan elde edilen bulguların benzer nitelikte sonuçlar verdiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet açısından okuma yazma becerilerinde bir farklılık sergilemedikleri ifade edilebilir.

4.1.3. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

Birinci sınıf öğrencilerinin okula başlama yaşlarına göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ön test puanlarının t-Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Okula Başlama Yaşına Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

Yaş aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
60 – 72 ay	53	78,47	10,72	91	2,13	.036
72 – 78 ay	40	83,10	9,87			

Tablo 12’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden alınan ön test puanları arasında okula başlama yaşları bakımından 72 – 78 ay aralığındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. $F(1,78)=3.15$, ($p<.05$). Başka bir ifadeyle, ön test puanları okula başlama yaşına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişim göstermektedir.

Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde okula başlama yaşının çocukların okuma yazmaya hazıroluşluklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Polat Unutkan, 2003; Esaspehlivan, 2007; Aram ve Levin, 2001). İncelenen çalışmaların sonuçları ile yapılan araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre 72 – 78 ay yaş aralığında bulunan öğrencilerin okuma yazma becerilerinde daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

4.1.4. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

Birinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ön test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 13’te, anne eğitim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Ön test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
1. İlköğretim	32	79,13	12,48
2. Ortaöğretim	44	80,75	8,49
3. Yükseköğretim	17	86,22	6,22

Tablo 14

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	598,067	2	299,033	3,151	,048	1-3
Gruplariçi	8541,632	90	94,907			
Toplam	9139,699	92				

Tablo 13 ve 14’te verilen analiz sonuçları incelendiğinde, Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden alınan ön test puanları arasında anne eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir $F=(2,90)=3.15$, $p<,05$. Başka bir ifadeyle, ön test puanları anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eğitim düzeylerine göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre yükseköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının ($X=86,22$), ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarından ($79,13$) daha yüksek puan aldığı söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılan benzer çalışmalar incelediğinde, araştırma bulgularının benzer çalışmalarla paralel doğrultuda sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Erkan, 2011; Cinkılıç, 2009; Oçak, 2007; Kadioğlu, 2012). Bu noktadan hareketle anne eğitim düzeyinin çocukların okuma yazma becerilerini etkilediği ifade edilebilir.

4.1.5. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi Ön Test Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

Birinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre Metropolitan Okul Olgunluğu Testi ön test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 15’te, baba eğitim düzeyine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir

Tablo 15

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Ön test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
1. İlköğretim	15	78,20	12,19
2. Ortaöğretim	40	79,95	10,45
3. Yükseköğretim	38	83,74	7,92

Tablo 16

Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Alınan Ön test Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırmasını Gösteren ANOVA testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplarası	442,031	2	221,015	2,29	,107	-
Gruplariçi	8697,668	90	96,641			
Toplam	9139,699	92				

Tablo 15 ve 16’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde, Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden alınan ön test puanları arasında baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir $F=(2,90)=2.29$, $p>,05$. Başka bir ifadeyle, ön test puanları baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişim göstermemektedir.

Konu ile ilgili yapılan bezer çalışmalar (Erkan 2011; Çinkılıç, 2009; Oçak, 2007) incelendiğinde araştırmalarda bulunan sonuçlardan farklı olarak, bu araştırmada baba eğitim düzeyi ile çocukların okuma yazmaya hazıroluşlukları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ortaya çıkan bu farklılaşmanın, çalışmaların yürütüldüğü örneklemelerin farklı özelliklere (eğitim düzeyi, meslek grubu vb.) sahip olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.2. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

4.2.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleimde yer alan öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,137$; $p=.000$) ve son test ($K-S=,159$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96, +1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\bar{C}=-,868$, $B=-,022$; son test: $\bar{C}=-0,932$, $B=1,884$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinden aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Metropolitan Okul Olgunluğu Testine ilişkin aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren t-Testi Sonuçları Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testine İlişkin Puanlarının t-Testi Sonuçları

Okul	Genel Hazıroluşluk	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D İlkokulu	Ön	28	73,18	10,64	27	10,01	,000
	Son	28	85,29	7,04			
O İlkokulu	Ön	32	82,50	10,54	31	7,32	,000
	Son	32	89,88	9,47			
Y İlkokulu	Ön	33	84,67	6,99	32	6,98	,000
	Son	33	91,48	6,19			
Genel	Ön	93	80,46	10,56	92	13,22	,000
	Son	93	89,06	8,05			

Tablo 17’de verilen t-Testi sonuçları incelendiğinde, UHÇP’nin başlangıcında Metropolitan Okul Olgunluğu Testine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin D,O ve Y ilkokulunda sırasıyla 73,18; 82,50; 84,67 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda sırasıyla 85,29; 89,88; 91,48 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluğa ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=10.01$, $p<.05$); ($t=7.32$, $p<.05$); ($t=6.98$, $p<.05$).

Genel olarak bakıldığında ise UHÇP’nin başlangıcında Metropolitan Okul Olgunluğu Testine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 80,46 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda 89,06 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluğa ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=13.22$, $p<.05$).

4.2.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleme yer alan öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,190$; $p=.000$) ve son test ($K-S=,149$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96, +1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (ön test t: $\bar{C}=-,909$, $B=-,144$; son test: $\bar{C}=-1,357$, $B=1,617$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı ve normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Okumaya Hazıroluşluk Kontrol Listesinden aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesine ilişkin aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinden aldıkları Ön test - Son test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Ön test – Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
D İlkokulu	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,062	,000
	Pozitif Sıra	21	11,00	231,00		
	Eşit	7				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
O İlkokulu	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,236	,001
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	19				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
Y İlkokulu	Negatif Sıra	1	6,00	6,00	-3,793	,000
	Pozitif Sıra	19	10,68	203,00		
	Eşit	13				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
Genel	Negatif Sıra	0	,00	,00	-8,380	,000
	Pozitif Sıra	93	47,00	4371,00		
	Eşit	0				
*Negatif sıralar temeline dayalı						

Tablo 18’de ifade edilen test sonuçları incelendiğinde, D, O ve Y İlkokulundaki çocukların Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4.06$, $p<0.05$), ($z=-3.24$, $p<0.05$), ($z=-3.79$, $p<0.05$) . Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, UHÇP’nin D, O ve Y ilkokulundaki birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlığa hazıroluşluk becerilerine ilişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir

fark olduğu görülmektedir ($z=-6.40$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.3. UHÇP Kapsamında Uygulanan Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

UHÇP kapsamında uygulanan etkinliklerdeki öğrenci başarısının değerlendirilmesinde Tablo'9 da ifade edilen puanlama anahtarı kullanılmıştır.

UHÇP kapsamında oluşturulan çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerdeki öğrenci başarısı Tablo 19'de verilmiştir

Tablo 19

UHÇP Kapsamında Uygulanan Çalışma Kitaplarındaki Öğrenci Başarısı

	D İlkokulu	O İlkokulu	Y İlkokulu	Genel
Genel Başarı	3,17	4,10	4,20	3,94

Tablo 19'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP kapsamında uygulanan okuma yazmaya hazıroluşluğa yönelik etkinliklerden sırasıyla 3,17; 4,10; 4,20 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puanlar, oluşturulan puanlama anahtarı (Tablo 9) ile karşılaştırıldığında D İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 4. kısımda (2,51 - 3,33 aralığında), O İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 - 4,16 aralığında) ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencileri 6. kısımda (4,17 – 5,00 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okuma yazmaya hazıroluşluğa yönelik etkinliklerde, D ve O ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin orta düzeyde, Y ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin ise yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan okuma yazmaya hazıroluşluğa yönelik etkinliklerden 3,94 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puan, oluşturulan

puanlama anahtarı ile karşılaştırıldığında birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluğa yönelik etkinliklerde yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen test, gözlem ve doküman analizi sonuçları incelendiğinde, UHÇP kapsamında uygulanan okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerin birinci sınıf öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla beraber öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerinin gelişiminde etki edebilecek farklı faktörlerin de olabileceği göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları, bireysel özellikleri, sınıfların fiziki durumları, medya donatıları, öğretmen yeterlikleri vb. etkenler hazırlanan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesinde etki edebilecek faktörlerdir (Oktay, 1983; Taner, 2003; Pehlivan, 2006; Ekici, 2001; Unutkan 2007; Yazıcı, 2002; Yeşil, 2008; Şimşek, 2007). Sırasıyla düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan D, O ve Y İlkokullarında yer alan öğrencilerin, okuryazarlığa hazıroluşluk becerilerine yönelik aldıkları puanlar arasındaki farkın belirginleşmesinde, belirtilen faktörlerin etkisinin olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programların çocukların okuma yazma becerilerini anlamlı derecede geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Marjonovic Umek ve diğerleri, 2008; Oçak 2007; Cabell ve diğerleri, 2011; Missall ve diğerleri, 2007; Mol ve diğerleri, 2009). Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzeyin çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk düzeylerini yordayan önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Riley, 2006; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Oktay, 1983; Edmonds ve diğerleri, 2008; Taner ve Başal, 2003; Pehlivan, 2006; Erkan, 2011). Konu ile benzer yapılan çalışmalar ile araştırma bulgularının paralel doğrultuda sonuçlar ortaya koyduğu olduğu ifade edilebilir.

4.3. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

4.3.1. Dinleme Becerisi Kontrol Listesinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleimde yer alan öğrencilerin Dinleme Becerisi Kontrol Listesinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,088$; $p=.070$) ve son test ($K-S=,091$; $p=.055$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak öğrencilerin Dinleme Becerisi Kontrol Listesinden aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Dinleme Becerisi Kontrol Listesine ilişkin aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren t-Testi Sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Boyutuna İlişkin Ön test - Son test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

Okul	Dinleme	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D İlkokulu	Ön	28	68,93	7,42	27	11,30	,000
	Son	28	79,43	4,83			
O İlkokulu	Ön	32	75,31	9,85	31	7,89	,000
	Son	32	82,84	5,76			
Y İlkokulu	Ön	33	78,03	7,04	32	7,87	,000
	Son	33	85,00	4,29			
Genel	Ön	93	74,35	8,96	92	14,93	,000
	Son	93	82,58	5,44			

Tablo 20’de verilen t-Testi sonuçları incelendiğinde, UHÇP’nin başlangıcında Dinleme Becerileri Kontrol Listesine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin D, O ve Y ilkokulunda sırasıyla 68,93; 75,31; 78,03 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda sırasıyla 79,43; 82,84; 85,00 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. D,O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=11.30, p<.05$); ($t=7.89, p<.05$); ($t=7.87, p<.05$).

Tabloda verilen genel t-testi sonuçları incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP’nin başlangıcında Dinleme Becerileri Kontrol Listesine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 74,35 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda 82,58 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=11.30, p<.05$).

4.3.2. UHÇP’de Yer Alan Dinleme Becerilerine Yönelik Etkinlikler

UHÇP kapsamında dinleme becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin listesi Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

UHÇP’de Yer Alan Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi

1. Sesleri Dinliyorum	13. Dikkatli Dinliyorum I
2. Dinliyorum Uyguluyorum	14. Kitap Okuma
3. Fırtına Kar Yağmur	15. Dinliyorum Çiziyorum
4. Marakas Yapıyoruz	16. Bu Kimin Eteği
5. Dinleme Oyunu	17. Dinliyorum Buluyorum
6. Kitap Okuma	18. Kitap Okuma
7. Yönergeleri İzleyelim	19. Kim Nerede
8. Mevsimler	20. Ritim Çalışıyoruz
9. Kitap Okuma	21. Kitap Okuma
10. Dikkatli Dinliyorum II	22. Dikkatli Dinliyorum III
11. Kitap Okuma	23. Kitap Okuma
12. Kitap Okuma	24. Sarı Ev

UHÇP’de yer alan etkinlikleri incelediğimizde çocukların doğrudan dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik 24 etkinliğin olduğu görülmektedir.

4.3.3. UHÇP Kapsamında Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

UHÇP kapsamında, doğrudan dinleme becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerdeki öğrenci başarısının değerlendirilmesinde Tablo 9'da ifade edilen puanlama anahtarı kullanılmıştır.

UHÇP kapsamında oluşturulan çalışma kitaplarında yer alan dinleme becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dinleme Becerilerine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

Etkinlik Adı	Birinci Sınıf Öğrencilerinin Puanlarının Ortalaması			
	D İlkokulu (28)	O İlkokulu (32)	Y İlkokulu (33)	Genel (93)
1. Sesleri Dinliyorum	1,93	3,13	3,73	3,13
2. Sesleri Dinliyorum II	2,11	3,28	4,00	3,35
3. Dikkatli Dinliyorum I	2,93	3,16	3,88	3,52
4. Dinliyorum Buluyorum	3,29	3,44	4,03	3,78
5. Dinliyorum Uyguluyorum	2,64	3,25	3,76	3,42
6. Dikkatli Dinliyorum II	2,68	2,94	3,58	3,26
7. Yönergeleri İzleyelim	3,14	3,28	4,36	3,68
8. Dinliyorum Çiziyorum	3,57	3,69	4,30	4,03
9. Kim Nerede	3,61	3,41	3,94	3,82
10. Mevsimler	2,79	3,34	4,27	3,51
11. Bu Kimin Eteği	4,07	3,63	4,33	4,19
Ortalama	2,98	3,32	4,02	3,60

Tablo 22'de ifade edilen veriler incelendiğinde UHÇP'de yer alan dinleme becerilerine yönelik etkinliklerden 11'inin öğrenci başarısı açısından incelendiği görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan dinleme becerilerine yönelik etkinliklerden sırasıyla 2,98; 3,32; 4,02 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puanlar, oluşturulan puanlama anahtarı (Tablo 9) ile karşılaştırıldığında D İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 4. kısımda (2,51 - 3,33 aralığında), O İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 4. kısımda (2,51 - 3,33 aralığında) ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 - 4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde, D ve O İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin orta düzeyde, Y ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan dinleme becerilerine yönelik etkinliklerden 3,60 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puan, oluşturulan puanlama anahtarı ile karşılaştırıldığında birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, birinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeyde bulunan D İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin uygulanan dinleme becerilerine yönelik etkinliklerdeki başarı puanları incelediğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama, dinlediğini uygulama ve yönergeleri takip etme gibi etkinliklerde düşük düzeyde başarılı oldukları görülmektedir. Ancak üç aylık süreç içinde benzer nitelikte yapılan çalışmalarda D İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin başarılarında artış olduğu görülmektedir (1. Etkinlik: 1,93; 11. etkinlik: 4,07). Bunun yanı sıra, O ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, dinlediğini uygulama ve yönergeleri takip etme gibi etkinliklerde UHÇP'nin başlangıcında da başarılı oldukları görülmektedir.

4.3.4. UHÇP'nin Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'nin dinleme becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini almak için yapılan görüşmede, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP’de yer alan dinleme becerilerini geliştirme çalışmaları hakkında olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir? ” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

UHÇP’nin Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Dinleme becerisine ilişkin görüşler	Dinleme becerilerini olumlu etkiledi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉
	Yaş	Ö ₁
	Okul Öncesi Eğitim	Ö ₂ , Ö ₆
	Materyal Eksikliği	Ö ₇

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’de yer alan çalışmaların dinleme becerilerine etkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yöneltilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 23’ten de anlaşılabileceği gibi tüm sınıf öğretmenlerinin olumlu yönde görüş bildirdiği görülmektedir. Bununla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₁. ... Çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle dinleme becerilerinde son derece sıkıntılar vardır... 72 aylık çocukların dinleme becerileri daha iyidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için programda dinleme etkinlikleri bulunmaktadır. Oyunlarla

olması da eğlenceli hale getirmektedir. Çocukların dinleme becerilerine olumlu katkı yaptığını düşünüyorum ancak küçük olan çocuklarda daha etkili olmaktadır.

Ö4. ... *Uyum ve Hazırlık Çalışmalarında dinleme metinleri var, bilgisayarlara atılıyor ve çocukların dinleme becerilerini geliştirmek için ara ara bu kısa metinler dinletiliyor... Bunların faydalı olduğunu düşünüyorum... Çocukların dinleme alışkanlığı kazanmasında önemli olduğunu düşünüyorum.*

Ö7. ... *Dinleme becerisini uygulayacak materyal olmadığı için olumlu bir görüş bildiremeyeceğim... Sınıfımızda programda yer alan dinleme metinlerinden faydalanmak için gereken donanım bulunmamakta... bu yüzden pek çoğunu uygulamadık... Çalışma kitabında uyguladıklarımız güzeldi.*

Ö8. ... *Çalışma kitaplarında yer alan çalışmaların etkili olduğunu düşünüyorum. ...Dinliyorum Uyguluyorum gibi bazı etkinlikler çocukların hoşuna gidiyor. Oyun oynuyormuş gibi hissediyorlar...*

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programda yer alan dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların etkili olduğunu belirtmiştir. Programın etkili olduğu belirtilirken şu noktalara da vurgu yapılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre;

- Dinleme becerilerine yönelik çalışmalarda yaş grubu küçük olan (60-66 ay) çocukların daha çok zorlandığı,
- Okul öncesi eğitim alan çocukların dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde daha başarılı oldukları,
- Sınıflarda materyal eksikliğinden (ses sistemi vb.) dolayı çalışmaların yapılmasında sorunlar yaşandığı söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen bulgular ve öğretmen görüşleri göz önüne alındığında, UHÇP kapsamında dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinliklerin çocukların dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Kingston (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile yapılan araştırmanın bulgularının benzer nitelikte sonuçlar verdiği söylenebilir. UHÇP sonunda, birinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin anlamlı derecede ilerlediği ifade edilebilir.

4.4. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

4.4.1. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Farklı sosyo-ekonomik düzeylere göre belirlenmiş okullarda bulunan birinci sınıf öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilks testleri sonucunda grupların ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin -1,+1 aralığında olması; basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı ve normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir D İlkokulu (Ön test: S-W=,966; p=.000) (Son test: S-W=,922; p=.030) ,(Ön test: Ç=-1,210, B=-1,720; son test: Ç=-1,703, B=2,674). O İlkokulu (Ön test: S-W=,857; p=.001) (Son test: S-W=,781; p=.000) ,(Ön test: Ç=-1,610, B=-1,980; son test: Ç=-1,543, B=2,104). Y İlkokulu (Ön test: S-W=,852; p=.000) (Son test: S-W=,767; p=.000), (Ön test: Ç=-1,122, B=,600; son test: Ç=-1,524, B=1,986). Buna bağlı olarak öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma boyutundan aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Becerileri Boyutuna ilişkin aldıkları puanların okullara göre karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 24'te verilmiştir

Tablo 24

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Becerileri Boyutuna İlişkin Ön test – Son test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi Sonuçları

Okul	Ön Test – Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
D İlkokulu	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,470	,000
	Pozitif Sıra	26	13,50	351,00		
	Eşit	2				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
O İlkokulu	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,224	,000
	Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
	Eşit	9				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
Y İlkokulu	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,273	,000
	Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
	Eşit	10				
*Negatif sıralar temeline dayalı						

Tablo 24’te ifade edilen test sonuçları incelendiğinde, D, O ve Y İlkokulundaki öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Becerileri Boyutuna İlişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4.47$, $p<0.05$); ($z=-4.22$, $p<0.05$); ($z=-4.27$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, birinci sınıf çocuklarının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğu UHÇP’nin D, O ve Y İlkokulundaki çocukların konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Örnekleme bulunan tüm öğrenci sayısı üzerinde yapılan Kolmogirov-Smirnov testi sonucunda ise grubun ön test ($K-S=,204$; $p=.000$) ve son test ($K-S=,188$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96, +1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\bar{C}=-,576$, $B=-,$

716; son test: $\bar{C}=-979$, $B=,076$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma boyutundan aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili örneklem t-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Becerileri Boyutuna ilişkin aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren t-Testi Sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Konuşma Becerileri Boyutuna İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

	Konuşma Becerileri	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplam	Ön	93	19,49	3,758	92	10,53	,000
	Son	93	24,75	2,292			

Tablo 25'te ifade edilen test sonuçları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin konuşma becerileri boyutuna ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 19,49 olduğu görülürken, bu değer UHÇP'nin sonunda 27,75 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=10.53$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre, birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğu UHÇP'nin çocukların konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.4.2. UHÇP Kapsamında Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

UHÇP kapsamında yer alan konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. UHÇP'de yer alan etkinlikleri incelediğimizde çocukların doğrudan

konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik 18 etkinliğin olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler Tablo 26’da ifade edilmiştir.

Tablo 26

UHÇP’de Yer Alan Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi

1. Okulun İlk Günü Annem/Babam Ne Yapmış	10. Anlatalım
2. Kitap Okuma	11. Kelime Bulalım
3. Kitap Okuma	12. Kitap Okuma (Hikâye ya da Masal)
4. Kitap Okuma	13. Kitap Okuma
5. Kitap Okuma	14. 3 Kelime Bulup Hikâye Oluşturma
6. Haydi, Anlat Bakalım	15. Sarı Ev
7. Hikâye Oluşturuyorum	16. Olay Sıralama
8. Kitap Okuma	17. Haydi, Anlat Bakalım
9. Kitap Okuma (Hikâye ya da Masal)	18. Kitap Okuma (Hikâye ya da Masal)

Tablo 26’da yer alan etkinlikler UHÇP kapsamında birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış etkinliklerdir.

UHÇP kapsamında birinci sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında yer alan konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerde öğrenci tarafından oluşturulan ürünün sözel olarak ifade edildiği, bundan dolayı çalışma kitaplarında herhangi bir işaretleme yapılmadığı görülmektedir. Bu sebeple konuşma becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı incelenememiştir.

4.4.3. UHÇP’nin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’nin konuşma becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini almak için yapılan görüşmede, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP’de yer alan konuşma becerilerini geliştirme çalışmaları hakkında olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir? ” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

UHÇP'nin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Konuşma becerilerine yönelik etkinliklere ilişkin görüşler	Üç aylık sürenin olması konuşmayı olumlu etkiledi	Ö ₁
	Konuşmayı olumlu etkiledi	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ ,
	Kitaplarda çok fazla etkinlik yok	Ö ₆ ,
	Küçük çocuklar zorlanıyor.	Ö ₁ , Ö ₁₀
	Okul öncesi eğitim alanlar daha başarılı.	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₉
	Sınıfların kalabalık olması olumsuz etkiliyor.	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₄ , Ö ₈

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'de yer alan çalışmaların öğrencilerin konuşma becerilerine etkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yöneltilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 27'den de anlaşılabileceği gibi sınıf öğretmenleri; üç aylık sürenin konuşma becerilerini olumlu etkilediğine, kitaplarda yeterince etkinlik bulunmadığına, küçük çocukların zorlandığına, okul öncesi eğitim alanların daha başarılı olduğuna ve sınıfların kalabalık olmasının olumsuz etkilediğine vurgu yapmışlardır. Bununla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₁. ... *Konuşma becerileri çocukların kendini ifade etmesi gerek... üç ay olması çocukların rahat olmasını sağladı. Konuşmaları için ortam hazırladı ama sınıflar kalabalık herkese fırsat olmuyor...*

Ö₂. ... *Anasınıfına gitmiş öğrenciler başarılı... Bu uyum dönemi de çocukları okula ısındırdı... Kitaplarda da okuma etkinlikleriyle çocukları geliştirmeye çalıştık... Programın etkili olduğunu düşünüyorum ama küçük çocuklar daha çok zorlandı uyum sağlamada.*

Ö₆. ... *Konuşma becerisi çok önemli... Kitaplarda yeterince çalışma yok bir de sınıflar kalabalık... Seminerlerde bunları nasıl yapacağımızı anlatmaları gerekir...*

Ö₈. ... Çocuklar; konuşmayı çocuk seviyor, hoşlarına gidiyor... kitaplarda da bunlarla ilgili çalışmalar var ama sınıflar kalabalık, yeterince olmuyor...ama genel olarak etkisi oldu tabi..

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programda yer alan konuşma becerilerine yönelik etkinlikleri yeterince uygulayamadıklarını ifade etmişler ve şu noktalara vurgu yapmışlardır;

Öğretmen görüşlerine göre;

- UHÇP'nin üç aylık süreye yayılmasının çocukların konuşmaları için vakit ve ortamın oluşmasını sağladığı,
- UHÇP kapsamında konuşma becerilerine geliştirmeye yönelik etkinliklerin birinci sınıf öğrencilerini olumlu yönde etkilediği,
- UHÇP'de konuşma becerilerine desteklemek için yeterince çalışmanın bulunmadığı,
- Yaş grubu küçük olan çocukların (60-66 ay) konuşma becerilerinde zorlandıkları,
- Okul öncesi eğitim alan çocuklar konuşma becerilerinin daha başarılı olduğu,
- Sınıfların kalabalık olmasının konuşma becerilerini desteklemeye yönelik çalışmaların yapılmasını kısıtladığı söylenebilir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gruplardan gelen birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinde farklılaşma olduğu görülmektedir. UHÇP'den elde edilen sonuçlarla benzer çalışmaların paralel sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Ay, 2011; Arslan, 2005; Erkan, 1998). Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde okul öncesi programlarının da etkili olduğu, uygulanan UHÇP ile benzer doğrultuda sonuçlar verdiği söylenebilir.

4.5. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

4.5.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Okumaya Hazıroluşluk Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleimde yer alan öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin okumaya hazıroluşluk boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,135$; $p=.000$) ve son test ($K-S=,177$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96, +1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\bar{C}=-,830$, $B=,060$; son test: $\bar{C}=-0.920$, $B=1.273$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin okumaya hazıroluşluk boyutundan aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili gruplar t-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin okumaya hazıroluşluk boyutuna ilişkin aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren t-Testi Sonuçları Tablo 28'de verilmiştir

Tablo 28

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Okumaya Hazıroluşluk Boyutuna İlişkin Puanların t-Testi Sonuçları

Okul	Okumaya Hazıroluşluk	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D İlkokulu	Ön	28	47,71	7,16	27	9,88	,000
	Son	28	56,36	5,29			
O İlkokulu	Ön	32	54,09	7,30	31	7,99	,000
	Son	32	59,47	6,59			
Y İlkokulu	Ön	33	55,88	4,60	32	6,53	,000
	Son	33	60,97	4,46			
Genel	Ön	93	52,81	7,29	92	13,28	,000
	Son	93	59,06	5,78			

Tablo 28’de verilen t-testi sonuçları incelendiğinde, UHÇP’nin başlangıcında Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin okumaya hazıroluşluk boyutuna ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin D, O ve Y ilkokulunda sırasıyla 47,71; 54,09; 55,88 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda 56,36; 59,47; 60,97 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin okumaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=9.88$, $p<.05$); ($t=7.99$, $p<.05$); ($t=6.53$, $p<.05$).

Genel olarak bakıldığında ise, öğrencilerin UHÇP’nin başlangıcında Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin okumaya hazıroluşluk boyutuna ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 52,81 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda 59,06 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin okumaya hazıroluşluk boyutuna ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=8.39$, $p<.05$).

4.5.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleimde yer alan öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,935$; $p=.000$) ve son test ($K-S=,927$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96, +1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\bar{C}=-,684$, $B=-,159$; son test: $\bar{C}=-,516$, $B=1.004$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar boyutundan aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar boyutuna ilişkin aldıkları puanların okullara göre karşılaştırılmasını gösteren t-Testi Sonuçları Tablo 29'da verilmiştir

Tablo 29

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar Boyutuna İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren t- Testi Sonuçları

Okul	Okuma ile İlgili Kavramlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D İlkokulu	Ön	28	17,36	3,63	27	8,58	,000
	Son	28	22,50	2,17			
O İlkokulu	Ön	32	19,50	3,13	31	8,31	,000
	Son	32	23,22	1,96			
Y İlkokulu	Ön	33	20,00	2,74	32	7,04	,000
	Son	33	23,24	1,64			
Genel	Ön	93	19,03	3,33	92	13,42	,000
	Son	93	23,01	1,93			

Tablo 29’da verilen t-testi sonuçları incelendiğinde, UHÇP’nin başlangıcında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar boyutuna ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin D, O ve Y ilkokulunda sırasıyla 17,36; 19,50; 20,00 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda sırasıyla 22,50; 23,22; 23,24 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin Okumayla İlgili Kavramlar boyutuna ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=8.58$, $p<.05$); ($t=8.31$, $p<.05$) ($t=7.04$, $p<.05$).

Genel olarak bakıldığında ise UHÇP’nin başlangıcında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumayla İlgili Kavramlar boyutuna ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 19,03 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda 23,01 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Örneklemde yer alan tüm öğrencilerinin Okumayla İlgili Kavramlar boyutuna ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=13.42$, $p<.05$).

4.5.3. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya İlgili Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleimde yer alan öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya ilgi boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,290$; $p=.000$) ve son test ($K-S=,331$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96,+1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\bar{C}=-,958$, $B=-,204$; son test: $\bar{C}=-1,706$, $B=2,974$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı ve normallik varsayımını karşılamadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin okumaya ilgi boyutundan aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya İlgili boyutuna İlişkin aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya İlgili Boyutuna İlişkin Ön Test - Son Test Puanlarının Okullara Göre Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi Sonuçları

Okul	Ön Test – Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
D İlkokulu	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,062	,000
	Pozitif Sıra	21	11,00	231,00		
	Eşit	7				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
O İlkokulu	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,236	,001
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	19				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
Y İlkokulu	Negatif Sıra	1	6,00	6,00	-3,793	,000
	Pozitif Sıra	19	10,68	203,00		
	Eşit	13				
*Negatif sıralar temeline dayalı						
Genel	Negatif Sıra	1	12,50	12,50	-6,395	,000
	Pozitif Sıra	53	27,78	1472,50		
	Eşit	39				
*Negatif sıralar temeline dayalı						

Tablo 30’da ifade edilen test sonuçları incelendiğinde, D, O ve Y İlkokulundaki öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya İlgili Boyutuna İlişkin aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4.06$, $p<0.05$); ($z=-3.24$, $p<0.05$); ($z=-3.79$, $p<0.05$) . Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, D, O ve Y ilkokulundaki birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğu UHÇP’nin çocukların okumaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Genel olarak İlkokul birinci sınıf çocuklarının Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Okumaya İlgili Boyutuna İlişkin aldıkları ön test ve son test puanları

arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-6.40$, $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre, birinci sınıf çocuklarının okumaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğu UHÇP'nin çocukların okumaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.5.4. UHÇP'de Yer Alan Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Yönelik Etkinlikler

UHÇP kapsamında okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin listesi Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

UHÇP'de Yer Alan Okumaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi

1. Okuma Sevinci	22. Dalların Sesi
2. İlişkili Olanı Bulalım	23. Eller Ve Ayaklar
3. Seslerin Oyunu	24. A Nerede
4. Kitap Okuma	25. Hangisini Boyayalım
5. Sesimin Eşi Nerede?	26. Olmayanı Bulalım
6. Labirente Yürüyorum	27. Elanın Yolu
7. Papağan Fıstık	28. Kelime Bulalım
8. Resimleri Asıyorum	29. Hangisini Boyayalım
9. Eşini Bulma	30. Ardanın Rüyası
10. Emel Ve Efenin Odası	31. Hangisi Gizli
11. Hangisi Benziyor	32. Mandala
12. Başta Ortada Sonda E Nerede	33. Sırayı Takip Ediyorum
13. Bu Nedir?	34. Marakasla Ritim
14. Gizlenmiş Resimleri Bulalım	35. Gizlenmiş Resimler
15. Seslerin Oyunu2	36. Parçaları Birleştirelim
16. Graplama	37. Düşünelim
17. E Sesi İle Konstrasyon	38. Haydi Bulalım
18. Kimin Adında A Var	39. E Ve A Nerede
19. İpe Asıyorum	40. Ritim Çalışıyoruz
20. Kovamda Kutumda Kaç Tane Var	41. Farklı Kalıplarla Çalışma
21. Eşleştirme	42. Kelime Atma
	43. Sesleri Atalım

UHÇP’de yer alan etkinlikleri incelediğimizde çocukların doğrudan okumaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmeye yönelik 43 etkinliğin olduğu görülmektedir.

4.5.5. UHÇP Kapsamında Okumaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

UHÇP kapsamında, doğrudan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerdeki öğrenci başarısının değerlendirilmesinde Tablo 9’da ifade edilen puanlama anahtarı kullanılmıştır.

UHÇP kapsamında oluşturulan çalışma kitaplarında yer alan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı Tablo 32’de verilmiştir

Tablo 32

Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

Etkinlik Adı	Birinci Sınıf Öğrencilerinin Puanlarının Ortalaması			
	D İlkokulu (28)	O İlkokulu (32)	Y İlkokulu (33)	Genel (93)
1. İlişkili Olanı Bulalım	3,29	3,47	4,39	3,91
2. Seslerin Oyunu	2,96	3,06	3,70	3,41
3. Sesimin Eşi Nerede?	3,18	3,47	3,76	3,66
4. Emel ve Efe’nin Odası	2,68	3,22	3,42	3,42
5. Başta, Ortada, Sonda... “e” Nerede?	2,39	2,75	3,45	3,03
6. Bu Nedir?	3,00	3,31	3,76	3,55
7. Seslerin Oyunu II	2,36	2,94	3,70	3,17
8. Gruplama	2,75	3,06	3,91	3,43
9. “E” Sesi ile Kaynaşma	2,79	3,34	4,15	3,65
10. Kimin Adında “A” Var?	3,61	3,88	4,67	4,27
11. Eşleştirme	3,36	3,13	3,91	3,62
12. Hangisini Boyayalım	3,89	3,91	4,42	4,27
13. Olmayanı Bulalım	2,96	3,28	3,88	3,57

14. Ela'nın Yolu	3,57	3,59	4,33	4,00
15. Arda'nın Rüyası	3,75	3,69	4,15	4,05
16. Hangisi Gizli	3,46	3,72	4,21	3,94
17. Mandala	3,25	3,66	4,24	3,95
18. Sırayı Takip Ediyorum	3,36	3,69	4,33	4,09
19. Marakasla Ritim	3,75	3,63	4,18	4,04
20. Gizlenmiş Resimler	3,57	3,66	4,36	4,06
21. Takip Ediyorum	3,96	3,91	4,33	4,26
22. Parçaları Birleştirelim	4,39	4,00	4,58	4,53
23. Düşünelim	3,96	3,53	4,00	4,01
24. "E" ve "A" Nerede	3,54	3,72	4,30	4,05
Toplam Ortalama	3,32	3,48	4,08	3,83

Tablo 32'de ifade edilen veriler incelendiğinde UHÇP'de yer alan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerden 24'ünün öğrenci başarısı açısından incelendiği görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerden sırasıyla 3,32; 3,48; 4,08 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puanlar, oluşturulan puanlama anahtarı (Tablo 9) ile karşılaştırıldığında D İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 4. kısımda (2,51 - 3,33 aralığında), O İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında) ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerde, D İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin orta düzeyde, O ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerden 3,83 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puan, oluşturulan puanlama anahtarı ile karşılaştırıldığında birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, birinci sınıf

öğrencilerinin okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerde yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin UHÇP kapsamında okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerdeki başarısı incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerinin ses benzerliği, uyak tanıma, bir sesin hangi kelimedede var olduğu ve kelimedede sesin yerini bulma gibi sesbilgisel farkındalık gerektiren çalışmalarda başarılı oldukları görülmektedir. Okuma becerilerinin kazanımında temel bir faktör olarak ifade edilen sesbilgisel farkındalık aynı zamanda okuma becerilerindeki başarıyı da yordayan önemli bir unsurdur (Pullen ve Justice, 2003: 104). Bunun yanı sıra öğrencilerin başarı puanları üç aylık süreç içerisinde benzer nitelikte yapılan çalışmalarda artış göstermektedir. Bu durum, okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik uygulanan etkinlerin (5. Etkinlik :3,03; 24. Etkinlik: 4,05) öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Sırasıyla düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan D, O ve Y ilkokullarında yer alan birinci sınıf öğrencilerinin program kapsamında uygulanan okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerde farklı düzeylerde başarılı oldukları görülmektedir. Tablo 33’de ifade edilen başarı puanlar incelendiğinde düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan D ilkokulundaki öğrencilerin orta düzeyde, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan O ve Y ilkokulundaki öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı oldukları görülmektedir. Bu noktadan hareketle sosyo-ekonomik açıdan orta ve yüksek gruplarda bulunan öğrencilerin okumaya hazıroluşluk çalışmalarında daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.5.6. UHÇP’nin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’nin okumaya hazıroluşluk becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini almak için yapılan mülakatta, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP’de yer alan okumaya hazıroluşluk becerilerini geliştirme çalışmaları hakkında olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir? ” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33

UHÇP'nin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Okumaya Hazıroluşluk becerilerine ilişkin görüşler	Etkinliklerin bir kısmı çok zor, bir kısmı çok kolay	Ö ₁ , Ö ₆ ,
	Küçük çocuklar zorlanıyor	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₁₀
	Okul Öncesi Eğitim Alanlara Gerekli Değil	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₈ ,
	Okula İlk defa başlayanlar için etkili.	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ ,
	Okumayı bilen öğrenciler var	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆
	Okumaya hazırlık çalışmaları programın sonuna sıkıştırılmış	Ö ₃
	Sesleri tanıdılar	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'de yer alan çalışmaların okumaya hazıroluşluk becerilerine etkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yönetilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 34'ten de anlaşılabileceği gibi sınıf öğretmenleri; kolay ve zor etkinliklerin bulunduğu, küçük çocukların zorlandığına, okul öncesi eğitim alanlara gerekli olmadığına, okula ilk defa başlayanlar için gerekli olduğuna, okumayı bilen öğrenciler olduğuna, öğrencilerin sesleri tanıdığına vurgu yapmışlardır. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₁. ... Programında yer alan okumaya hazıroluşluk çalışmalarının bazıları çok zordur bazıları çok kolaydır... Bazı etkinlikler küçük çocuklara zor gelirken bazıları da büyük çocuklara kolay gelmektedir... Okul öncesinde eğitim gören öğrenciler için gerekli değil.

Ö₂. ... Okula ilk defa gelen öğrenciler için faydalı oluyor ama ailesinden veya çevresinden bu sesleri bilen öğrenciler sesi biliyor bu yüzden bilen öğrenciler için ders

aktif geçmiyor... Seslerin ayrımını pek çok öğrenci yapabiliyor. Aralarında yapamayanlarda var. Onlar için iyi olabilir.

Ö₃. ... Okumaya hazırlık çalışmaları programın sonlarına sıkıştırılmış... Aslında iki hafta uyum yaptıktan sonra başlasak çok daha iyi olacaktı... Etkinlikler güzel ama. Özellikle anasınıfına gitmeyen çocuklar için etkili oldu.

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programda yer alan okumaya hazıroлуşluk çalışmalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Programın etkili olduğu belirtilirken şu noktalara da vurgu yapılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre;

- UHÇP’de yer alan okumaya hazıroлуşluk etkinliklerinin bir kısmının çok kolay bir kısmının çok olduğu,
- Yaş grubu küçük çocukların (60-66) UHÇP’de yer alan okumaya hazıroлуşluk etkinliklerinde zorlandığı,
- Okul öncesi eğitim alan çocukların okumaya hazıroлуşluk düzeyleri yüksek olduğu için okul öncesi eğitim alan öğrenciler için bu çalışmalara gerek olmadığı,
- UHÇP’de okumaya hazıroлуşluk çalışmaları uygulanırken bu sınıflarda okumayı bilen öğrencilerin olduğu,
- UHÇP’de yer alan okumaya hazıroлуşluk çalışmalarının programa dengeli olarak dağıtılmadığı ve okumaya hazıroлуşluk çalışmalarına daha çok programın sonlarında yoğunlaştığı,
- UHÇP’de yer alan okumaya hazıroлуşluk çalışmalarının çocukların ses farkındalığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen bulgular ve öğretmen görüşleri göz önüne alındığında, UHÇP kapsamında okumaya hazıroлуşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinliklerin çocukların okumaya hazıroлуşluk becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bununla beraber, öğrencilerin okumaya hazıroлуşluk becerilerini geliştirmesinde etki edebilecek farklı faktörler de olabilmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları, bireysel özellikleri, sınıfların fiziki durumları, medya donatıları, öğretmen yeterlikleri vb. etkenler hazırlanan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesinde etki edebilecek faktörlerdir (Erduran, 1999;

Aktan Kerem, 2001; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Kılıçarslan, 1997; Gürocak, 2007; Şimşek, 2007). Sırasıyla düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan D, O ve Y İlkokullarında yer alan öğrencilerin, okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik aldıkları puanlar arasındaki farkın belirginleşmesinde, belirtilen faktörlerin etkisinin olabileceği de göz önüne alınmalıdır.

Okumaya hazıroluşluk programlarının çocukların okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde desteklediği söylenebilir (Vincent, Bright ve Dickason, 1976; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Arıkök, 2001; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Şimşek, 2007). Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde de okul öncesi dönemde okumaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programların ve çalışmaların çocukların okumaya hazıroluşluğunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Şimşek, 2007; Ünal Gürocak, 2007; Erduran, 1999; Aktan Kerem, 2001). UHÇP kapsamında öğrencilere uygulanan etkinliklerin ve çalışmaların da çocukların okumaya hazıroluşluk düzeylerini geliştirdiği, yapılan benzer programlarla paralel sonuçlar verdiği söylenebilir.

Düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocukların okumaya hazıroluşluk becerilerinin farklılaştığı görülmektedir. Çocukların geldikleri sosyo-ekonomik düzey arttıkça okumaya hazıroluşluk düzeylerinde de artma olabileceği görülmektedir (Warren-Leubecker ve Carter, 1988; Kılıçarslan, 1997; Oja ve Jürriame, 2002; Ünal Gürocak, 2007). Araştırmada yer alan düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı sosyo ekonomik gruptan gelen öğrencilerin okumaya hazıroluşluk düzeylerin arasında bulunan ilişkinin de bu doğrultuda olduğu görülmektedir. UHÇP'nin uygulanacağı grubun özelliklerinin belirlenmesi, uygulanacak etkinliklerin ve çalışmaların da bu niteliklere göre belirlenmesi programın daha sağlıklı sonuçlar vermesi noktasında etkili olabilir.

4.6. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

4.6.1. Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleimde yer alan öğrencilerin Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,112$; $p=.006$) ve son test ($K-S=,182$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarının kontrol edilmesini gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96, +1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\text{Ç}=-,196$, $B=-,402$; son test: $\text{Ç}=-,584$, $B=,311$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Buna bağlı olarak öğrencilerin Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan ilişkili gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk düzeylerine ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarından Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları

Okul	Gözlem	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D İlkokulu	Ön	28	13,93	,466	27	12,68	,000
	Son	28	18,32	,330			
O İlkokulu	Ön	32	14,97	,470	31	8,16	,000
	Son	32	18,06	,265			
Y İlkokulu	Ön	33	15,70	,527	32	7,05	,000
	Son	33	18,21	,304			
Toplam	Ön	93	14,91	,291	92	14,75	,000
	Son	93	18,19	,171			

Tablo 34'te verilen t-testi sonuçları incelendiğinde, UHÇP'nin başlangıcında yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin D, O ve Y ilkokulunda sırasıyla 13,93; 14,97; 15,70 olduğu görülürken, bu değer UHÇP'nin sonunda 18,32; 18,06; 18,21 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=12,68$, $p<.05$); ($t=8,16$, $p<.05$); ($t=7,05$, $p<.05$).

Genel olarak birinci sınıf öğrencilerin UHÇP'nin başlangıcında yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 14,91 olduğu görülürken, bu değer UHÇP'nin sonunda 18,19 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=14,75$, $p<.05$).

4.6.2. Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Yazma Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleme yer alan öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin yazma boyutuna ilişkin aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında

kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test (K-S=,170; $p=,000$) ve son test (K-S=,249; $p=,000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin -1,+1 aralığında olması; basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\bar{C}=-,519$, $B=-,703$; son test: $\bar{C}=-,776$, $B=-,511$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin yazma boyutuna ilişkin aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkili gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin yazma boyutuna ilişkin aldıkları puanların okullara göre karşılaştırılmasını gösteren t-Testi Sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin Yazma Boyutuna İlişkin Ön test- Son test Puanlarının Okullara Göre Karşılaştırmasını Gösteren t-Testi Sonuçları

Okul	Gözlem	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
D İlkokulu	Ön	28	9,75	2,119	27	-6,938	,000
	Son	28	12,46	1,453			
O İlkokulu	Ön	32	11,28	2,203	31	-4,776	,000
	Son	32	12,81	1,554			
Y İlkokulu	Ön	33	11,58	1,773	32	-4,699	,000
	Son	33	12,55	1,416			
Toplam	Ön	93	10,92	2,148	92	-8,870	,000
	Son	93	12,61	1,467			

Tablo 35'te verilen t-testi sonuçları incelendiğinde, UHÇP'nin başlangıcında yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin D, O

ve Y ilkokulunda sırasıyla 13,93; 14,97; 15,70 olduğu görülürken, bu değerin UHÇP'nin sonunda 18,32; 18,21; 18,19 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=12,68, p<.05$); ($t=8.16, p<.05$); ($t=7.05, p<.05$).

Genel olarak bakıldığında ise UHÇP'nin başlangıcında yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 14,91 olduğu görülürken, bu değerin UHÇP'nin sonunda aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerine ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=8,87, p<.05$).

Örnekleimde yer alan çocukların Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarına ve okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesinin yazma boyutuna ilişkin ön test - son test puanlarının karşılaştırılmasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu farklılığın oluşmasında Uyum ve Hazırlık Çalışmalarının etkisinin olduğu gibi ön test ve son test uygulamaları arasında geçen 13 haftalık süreç içinde çocukların motor becerilerindeki olabilecek olgunlaşmanın da etkisi olabilir. Bunun yanı sıra, programda yer almamasına rağmen sınıf öğretmenlerinin yaptırdığı küçük kas becerilerine yönelik etkinliklerin, yazmaya hazıroluşluğa ilişkin puanlarının artışında önemli olduğu düşünülmektedir.

4.6.3. UHÇP'de Yer Alan Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Yönelik Etkinlikler

UHÇP kapsamında yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin listesi Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

UHÇP’de Yer Alan Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi

1. Karalama Çalışması	17. Çizgi Çalışması
2. Çizgi Çalışması	18. Labirent
3. Nokta Ve Çizgilerden Desen Yapalım	19. Çizgi Çalışması
4. Noktaları Birleştirelim	20. Çiziyorum
5. Çizgi Çalışması	21. Çizgi Çalışması
6. Çizgi Çalışması	22. Nokta Birleştiriyorum
7. Balinaları Boyayalım	23. Haydi Çizelim
8. Arı Bal Topluyor	24. Çizgi Çalışması
9. Çizgi Çalışması	25. Çizgi çalışması
10. Çıkış Hangisi	26. Noktaları birleştiriyorum
11. Kaç Tane var	27. Çizgi Çalışması
12. Emel ve Efenin Odası	28. Çizgi Çalışması
13. Ege’nin Teknesi	29. Eşleştirelim
14. Yol yapıyorum	30. Çizgi Çalışması
15. Nokta birleştirme	31. Çizgi Çalışması
16. Çizgi Çalışması	

UHÇP’de yer alan etkinlikleri incelediğimizde çocukların doğrudan yazma becerilerini geliştirmeye yönelik 30 etkinliğin olduğu görülmektedir.

4.6.4. UHÇP Kapsamında Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

UHÇP kapsamında, doğrudan yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerdeki öğrenci başarısının değerlendirilmesinde Tablo 9’da ifade edilen puanlama anahtarı kullanılmıştır.

UHÇP kapsamında oluşturulan çalışma kitaplarında yer alan yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

Etkinlik Adı	Birinci Sınıf Öğrencilerinin Puanlarının Ortalaması			
	D İlkokulu (28)	O İlkokulu (32)	Y İlkokulu (33)	Genel (93)
1. Karalama Çalışması	2,32	3,41	3,91	3,43
2. Çizgi Çalışması	3,32	3,81	4,21	3,99
3. Nokta ve Çizgilerden Desen Yapalım	3,75	3,78	4,45	4,19
4. Noktaları Birleştiriyorum	2,89	3,41	4,12	3,67
5. Çizgi Çalışması	3,11	3,90	3,94	3,66
6. Arı Bal Topluyor	3,18	3,38	4,12	3,74
7. Balinaları Boyayalım	3,29	3,28	3,79	3,65
8. Çizgi Çalışması	3,32	3,69	4,18	3,95
9. Çıkış Hangisi	3,79	3,94	4,64	4,34
10. Kaç Tane Var	2,43	3,06	3,79	3,29
11. Emel ve Ege'nin Odası	2,68	3,22	3,76	3,42
12. Egenin Teknesi	3,36	3,38	3,88	3,71
13. Nokta Birleştirme	3,71	3,53	3,91	3,87
14. Çizgi Çalışması	4,04	3,84	4,58	4,37
15. Labirent	4,11	3,78	4,48	4,33
16. Çizgi Çalışması	3,93	3,97	4,36	4,27
17. Çiziyorum	3,11	3,38	3,88	3,61
18. Çizgi Çalışması	4,39	4,09	4,76	4,59
19. Nokta Birleştiriyorum	3,46	3,78	4,18	4,00
20. Haydi Çizelim	3,46	3,53	4,21	3,95
21. Çizgi Çalışması	4,00	3,75	4,27	4,19
22. Düzenli Çizgi Çalışması	4,50	4,09	4,85	4,69
23. Çizgi Çalışması	4,57	4,03	4,67	4,63
24. Çizgilerimi Süslüyorum	4,43	3,97	4,67	4,58
25. Noktaları Birleştiriyorum	3,71	3,91	4,30	4,17
26. Çizgi Çalışması	4,00	3,72	4,33	4,19
27. Eşleştirelim	4,04	3,94	4,64	4,42
28. Düzenli Çizgi Çalışması	3,79	3,72	4,58	4,24
29. Çizgi Çalışması	4,56	4,16	4,67	4,78
30. Çizgi Çalışması	4,04	4,09	4,64	4,47
Toplam Ortalama	3,64	3,72	4,29	4,07

Tablo 37’de ifade edilen veriler incelendiğinde UHÇP’de yer alan yazmaya hazıroлуşluk becerilerine yönelik etkinliklerden 30’unun öğrenci başarısı açısından incelendiği görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan yazmaya hazıroлуşluk becerilerine yönelik etkinliklerden sırasıyla 3,64; 3,64; 4,29 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puanlar, oluşturulan puanlama anahtarı (Tablo 9) ile karşılaştırıldığında D İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında), O İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında) ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencileri 6. kısımda (4,17 – 5,00 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, yazmaya hazıroлуşluk becerilerine yönelik etkinliklerde, D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan yazmaya hazıroлуşluk becerilerine yönelik etkinliklerden 4,07 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puan, oluşturulan puanlama anahtarı ile karşılaştırıldığında birinci sınıf öğrencileri 4. kısımda (3,34 – 4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroлуşluk becerilerine yönelik etkinliklerde yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı oldukları çalışmaları incelediğimizde, küçük kas ve dikkat becerileri gerektiren masa üzerinde kağıt ve kalemle yapılan çalışmalar (karalama, boyama, çizgi çizme, düzenli çizgi çizme vb.) olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeylerde bulunan D, O ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroлуşluk çalışmalarında başarılı oldukları görülmektedir. Ancak, sosyo-ekonomik açıdan yüksek düzeyde olan Y İlkokulu lehine bir farklılık bulunmaktadır. Bundan hareketle sosyo ekonomik açıdan yüksek gruplardan gelen çocukların yazmaya hazıroлуşluk becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarı puanları incelendiğinde üç aylık süre içinde yapılan ve daha sonra tekrar benzerleri yapılan çalışmalarda başarı puanlarının arttığı görülmektedir (1. Çizgi çalışması: 3,32; 29. Çizgi Çalışması: 4,56).

Bu durum UHÇP kapsamında uygulanan çalışmaların, birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.

4.6.5. UHÇP'nin Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'nin yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini almak için yapılan mülakatta, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP’de yer alan yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirme çalışmaları hakkında olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir? ” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

UHÇP’de Yer Alan Yazmaya Hazıroluşluk Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Yazmaya Hazıroluşluk çalışmalarına ilişkin görüşler	60- 66 aylık çocukları için gerekli	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₈
	Küçük kas becerilerini geliştirdi.	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Okul öncesi Eğitim alanlar için gerekli değil	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Program çok uzun yazmaya geç kaldık	Ö ₁ , Ö ₉
	Üç aylı süreye göre içerik dolgun değildi	Ö ₃
	Bazı etkinliklerde birden fazla basamak var, ne yapılacağı açık ifade edilmemiş	Ö ₆ , Ö ₉
	Programda en çok yazma ile ilgili etkinlik var	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’de yer alan çalışmaların yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yönetilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 38’den de anlaşılabileceği gibi sınıf öğretmenleri; 60 - 66 aylık öğrenciler için gerekli olduğuna, küçük kas becerilerini

geliştirdiğine, okul öncesi eğitim alan için gerekli olmadığına, yazmaya geçilmesini ertelediğine, üç aylık süreye göre içeriğin dolgun olmadığına ve programda en çok yazma ile ilgili etkinlik olduğuna vurgu yapmışlardır. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₉. ... Yazmaya hazıroluşluk çalışmaları açısından 60-66 aylık çocuklar arasında aşırı derecede zorluklar vardır. Parmak kasaları ve dikkatleri gelişmemiştir... Anasınıfından gelen bazı öğrencilerin böyle sorunları yoktur...60 -66 aylık çocukların kas becerilerinin gelişimine etkili olduğunu düşünüyorum... Çocuklar yazmaya geç başladılar.

Ö₂. ... Küçük kasları gelişmemiş öğrencilerin gelişimine olumlu etkileri oluyor... Çok fazla etkinlik var yazma ile ilgili... Yazma öğretilirken birkaç çalışmanın yaptırılması yeterli olabilir.

Ö₅. ... Kalem tutuma çizgi çalışmaları küçük çocukları olumlu etkiledi... Küçük çocuklara bunların çok etkisi oldu. Bunları yaparken büyük çocuklar sıkıldı ama... Onlar için mecbur biz kendimiz yeni çalışmalar yaptırarak

Ö₄. ... Programın içinde pek çok yazmaya hazırlık çalışması var bunların çocukların yazma becerilerine son derece olumlu katkılar sağladığını düşünüyorum. Ancak bu süre için yeni bir düzenleme olursa okuma yazma süreciyle daha yakın olursa çok başarılı olacağını düşünüyorum...

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programda yer alan yazmaya hazıroluşluk çalışmalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Programın etkili olduğu belirtilirken şu noktalara da vurgu yapılmıştır;

Öğretmen görüşlerine göre;

- UHÇP’de yer alan yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinlerin özellikle 60 - 66 aylık çocukların yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirdiği,
- Yazmaya hazıroluşluk çalışmalarının birinci sınıf öğrencilerinin küçük kas becerilerini olumlu yönde etkilediği,
- Okul öncesi eğitim alan çocukların yazmaya hazıroluşluk düzeylerinin yeterince geliştiği,

- UHÇP'nin süresinin oldukça geniş olduğu ve bu nedenle yazmaya geç kalındığı ve üç aylık süreye göre içeriğin yeterince dolgun olmadığı,
- UHÇP'de yer alan yazmaya hazıroluşluk çalışmalarının bazılarında yönergelerin yeterince açık olmadığı ve birden fazla işlem basamağının bulunduğu,
- UHÇP kapsamında en çok yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerin bulunduğu söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen bulgular ve öğretmen görüşleri göz önüne alındığında, UHÇP kapsamında yazmaya hazıroluşluk becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinliklerin çocukların yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bununla beraber, öğrencilerin yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmesinde etki edebilecek farklı faktörler de olabilmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları, bireysel özellikleri, sınıfların fiziki durumları, medya donatıları, öğretmen yeterlikleri vb. etkenler hazırlanan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesinde etki edebilecek faktörlerdir. (Erkan ve Kırca, 2010; Duran, 2009; Çelenk, 2008; Sinanoğlu ve Şimşek, 2011). Sırasıyla düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan D, O ve Y İlkokullarında yer alan öğrencilerin, yazma becerilerine yönelik aldıkları puanlar arasındaki farkın belirginleşmesinde, belirtilen faktörlerin etkisinin olabileceği de düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar çocukların bulundukları sosyo-ekonomik düzeye göre yazmaya hazıroluşluk düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir (Justice ve diğerleri, 2006; Çelenk, 2008; Erkan ve Kırca, 2010; Aram ve Levin, 2001; Sidney, Smith ve Dixon, 1995). Araştırmadan elde edilen bulgularla daha önce yapılan çalışmaların benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında birinci sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan okuma yazmaya hazırlık programlarının birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerini olumlu şekilde etkilediği görülmüştür (Aram ve Biron, 2004; Bayhan, 2003; Justice ve diğerleri, 2003; Gober, 2008; Duran, 2009; Şimşek, 2011; Aram ve Levin, 2001). 2012 – 2013 yılında ilkokulların birinci sınıflarında uygulanan UHÇP'nin da birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Buna rağmen programda yer alan yazmaya yönelik

etkinliklerin büyük çoğunluğunun masa üzerinde kâğıt kalem ile yapılan etkinlikler olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin oturma, kâğıt ve göz arasındaki mesafe, bilek duruşu, kâğıt tutuşu ve kalem tutuşu durumları açısından da planlı bir şekilde desteklenmesinin öğrencilerin yazmaya hazıroşluk becerilerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

2005 – 2006 Okul öncesi eğitimi programını incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmaların çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb. çalışmalar olduğu görölmektedir (MEB,2006). 2012 – 2013 UHÇP incelendiğinde de benzer çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle hali hazırda var olan okul öncesi eğitim programları ile ilkokulların birinci sınıflarında yer alan UHÇP’nin benzer sonuçlar ortaya koyduğu düşünölmektedir.

4.7. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

4.7.1. Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Görsel Algı ve Dikkat Boyutundan Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Örnekleimde yer alan öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Görsel algı ve dikkat boyutundan aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilks ve Kolmogrov-Smirnov testleri sonucunda grubun ön test ($K-S=,170$; $p=.001$) ve son test ($K-S=,170$; $p=.000$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum gruplar içi çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin $-1,+1$ aralığında olması; basıklık değerinin de $-1.96,+1.96$ aralığında olması normallik varsayımını karşıladığı şeklinde yorumlanır. Grubun çarpıklık ve basıklık (Ön test: $\bar{C}=-,705$, $B=,088$; son test: $\bar{C}=-.990$, $B=.331$) değerlerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Okumaya hazır boyutundan aldıkları puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan ilişkili gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin UHÇP'nin öncesinde ve sonrasında Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Görsel algı ve dikkat boyutuna ilişkin aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren t-Testi Sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin Görsel Algı ve Dikkat Boyutuna İlişkin Puanların t-Testi Sonuçları

Okul	Gözlem	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
D İlkokulu	Ön	28	34,68	4,94	27	9,83	,000
	Son	28	40,36	4,28			
O İlkokulu	Ön	32	38,50	4,40	31	6,93	,000
	Son	32	42,28	4,43			
Y İlkokulu	Ön	33	39,49	3,47	32	6,21	,000
	Son	33	43,30	3,80			
Genel	Ön	93	37,70	4,69	92	12,68	,000
	Son	93	42,06	4,26			

Tablo 39’da verilen t-testi sonuçları incelendiğinde, UHÇP’nin başlangıcında Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin görsel algı ve dikkat boyutuna ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin D, O ve Y ilkokulunda sırasıyla 34,68; 38,50; 39,49 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda sırasıyla 40,36; 42,28; 43,30 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat boyutuna ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=9.83$, $p<.05$); ($t=6.93$, $p<.05$); ($t=9.83$, $p<.05$).

Genel olarak bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerin UHÇP’nin başlangıcında Metropolitan Okul Olgunluğu Testinin görsel algı ve dikkat boyutuna ilişkin tespit edilen aritmetik ortalama değerinin 37,70 olduğu görülürken, bu değer UHÇP’nin sonunda 42,06 aritmetik ortalama düzeyine çıktığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat boyutuna ilişkin aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=12.68$, $p<.05$).

UHÇP kapsamında yer alan görsel algı ve dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.7.2. UHÇP’de Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Yönelik Etkinlikler

UHÇP kapsamında görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin listesi Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

UHÇP’de Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Listesi

1. Hangimiz Farklı	17. Desen Yapalım
2. Farkları Bulalım	18. Hangisi Gizli
3. Aynı Olanı Farklı Olanı Bulalım	19. Takip Ediyorum
4. Hangisi Farklı	20. Çizgilerimi Süslüyorum
5. Parça-Bütün	21. Yön Takibi
6. Bu Neyin Gölgesi	22. Hangisi Aynı
7. Problem Çözüyorum	23. Şapkamın Deseni
8. Emel Ve Ege Alışverişte	24. Benim Kupam
9. İki Resim Arasındaki Beş Fark	25. Kaç Tane Var
10. Parçalar Nerede	26. Sayalım Yazalım
11. Kelebeğin Kanatları	27. Parçaları Tamamlayalım
12. Sporcu Çocuklar	28. Modelleri Tamamlayalım
13. Resmi Tamamlayalım	29. Olay Sıralama
14. Karışan Sıra	30. Haydi, Anlat Bakalım
15. Model Oluşturma	31. Resmi Tamamlayalım
16. Neler Olmuş	32. Eksikleri Çizelim

Tablo 40’ta yer alan etkinlikler UHÇP kapsamında birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış etkinliklerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik 32 etkinliğin olduğu görülmektedir.

4.7.3. UHÇP Kapsamında Görsel Algı ve Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

UHÇP kapsamında, doğrudan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerdeki öğrenci başarısının değerlendirilmesinde Tablo 9’da ifade edilen puanlama anahtarı kullanılmıştır.

UHÇP kapsamında oluşturulan çalışma kitaplarında yer alan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Yönelik Etkinliklerdeki Öğrenci Başarısı

Etkinlik Adı	Birinci Sınıf Öğrencilerinin Puanlarının Ortalaması			
	D İlkokulu (28)	O İlkokulu (32)	Y İlkokulu (33)	Genel (93)
1. Hangimiz Farklı?	2,79	3,53	4,06	3,68
2. Farkları Bulalım	2,21	3,28	3,85	3,31
3. Aynı Olanı/Farklı Olanı Bulalım	3,32	3,59	4,39	3,96
4. Hangisi Farklı?	3,14	3,41	4,24	3,87
5. Parça - Bütün	3,04	3,39	3,97	3,69
6. İki Resim Arasındaki 5 Fark	3,50	3,63	4,48	4,09
7. Parçalar Nerede?	2,11	3,06	3,85	3,20
8. Kelebeğin Kanatları	3,57	3,50	3,97	3,91
9. Sporcu Çocuklar	3,61	3,31	3,91	3,80
10. Resmi Tamamlayalım	3,21	3,38	3,79	3,62
11. Karışan Sıra	3,64	3,84	4,45	4,16
12. Model Oluşturma	4,21	3,88	4,39	4,37
13. Anlatalım	3,46	3,56	4,06	3,87
14. Desen Yapalım	3,18	3,31	3,82	3,62

15. Çizgilerimi Süslüyorum	4,43	3,97	4,76	4,58
16. Yön Takibi	3,75	3,59	4,15	4,02
17. Hangisi Aynı	3,5	3,69	4,18	4,00
18. Şapkamın Deseni	3,89	3,59	4,30	4,13
19. Benim Kupam	3,07	3,44	3,88	3,67
20. Kaç Tane Var?	2,93	3,38	3,73	3,52
21. Sayalım Yazalım	3,07	3,39	3,82	3,59
22. Parçaları Tamamlayalım	3,43	3,34	3,85	3,71
23. Modelleri Tamamlayalım	3,82	3,44	4,27	4,03
24. Olay Sıralama	4,14	4,09	4,73	4,55
25. Olay Sıralama II	3,57	3,78	4,58	4,20
26. Haydi Anlat Bakalım	4,07	3,66	4,18	4,14
27. Resmi Tamamlayalım	4,39	4,06	4,48	4,52
28. Eksikleri Çizelim	3,16	3,59	4,45	4,15
Toplam Ortalama	3,33	3,56	4,16	3,92

Tablo 41’de ifade edilen veriler incelendiğinde UHÇP’de yer alan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerden 28’inin öğrenci başarısı açısından incelendiği görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, D, O ve Y İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerden sırasıyla 3,33; 3,56; 4,16 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puanlar, oluşturulan puanlama anahtarı (Tablo 9) ile karşılaştırıldığında D İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 4. kısımda (2,51 - 3,33 aralığında), O İlkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34-4,16 aralığında) ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34 - 4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerde, D İlkokulu birinci sınıf öğrencilerinin orta düzeyde, O ve Y ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmaları kapsamında uygulanan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerden 3,92 aritmetik ortalama düzeyinde puan aldıkları görülmektedir. Alınan bu puan, oluşturulan puanlama anahtarı ile karşılaştırıldığında birinci sınıf öğrencileri 5. kısımda (3,34-4,16 aralığında) yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle, birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerde yüksek düzeyde başarılı oldukları söylenebilir.

Birinci sınıf öğrencilerinin en çok başarılı oldukları çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların farkları bulma, olay sıralama ve çizgileri kopya etme gibi çalışmalar olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğrenci başarısının düşük olduğu çalışmalar incelendiğinde ise bu etkinliklerin, resim tamamlama, parçaları birleştirme, yeni bir desen oluşturma ve bir resimdeki eksikleri bulma gibi çalışmalar olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerine uygulanan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerde öğrencilerin var olan somut çalışmalarda (resimler arasında fark bulma, sıraya koyma vb.) daha başarılı oldukları söylenebilir. Ancak, öğrencilerin düşünmelerini ve ortaya kendi ürünleri olan yeni bir ifade koymalarını gerektiren çalışmalarda (resim tamamlama, eksikleri çizme, olay örgüsü olan resimlere yeni bir resim çizme vb.) diğer çalışmalara göre daha az başarılı oldukları görülmektedir.

Sırasıyla düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan D,O ve Y ilkokulunda yer alan birinci sınıf öğrencileri arasında da sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan Y ilkokulu lehine bir farklılaşma görülmektedir. Bu durum, görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerde, sosyo-ekonomik düzey açısından yüksek gruplarda bulunan çocukların daha başarılı olduklarını göstermektedir.

4.7.4. UHÇP'nin Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'nin görsel algı ve dikkat becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini almak için yapılan mülakatta, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP’de yer alan görse algı ve dikkat becerilerini geliştirme çalışmaları hakkında olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir? ” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

UHÇP’de Yer Alan Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Yönelik Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Görsel Algı ve Dikkat çalışmalarına ilişkin görüşler	Çalışmalar görsel algı ve dikkat becerilerine etkili oldu	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Çok fazla etkinliğin olması öğrencilerin sıkılmasına neden oldu.	Ö ₂ , Ö ₆
	Etkinlikler anlaşılır değil.	Ö ₅ ,
	Etkinliler düzeye uygun.	Ö ₁ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Okul öncesi eğitim alanlar daha başarılı.	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’de yer alan çalışmaların görsel algı ve dikkat becerilerine etkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yöneltilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 42’den de anlaşılabileceği gibi sınıf öğretmenleri; çalışmaların görsel algı ve dikkat becerilerine etkili olduğuna, etkinlik sayısının fazla olmasının öğrencilerin sıkılmasına neden olduğuna, etkinliklerin anlaşılır olmadığına, etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğuna ve okul öncesi eğitim alanların daha başarılı olduklarına vurgu yapmışlardır. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₉. ... Çalışma kitaplarında yer alan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik çalışmaların çocuklara olumlu katkı yaptığını düşünüyorum. Resimler çocukların düzeylerine uygun... Etkinlikler ve resimler çocukların düzeylerine uygun...

Ö₂. ... Uyum ve Hazırlık Çalışmalarında görsel algı ve dikkatle ilgili çok fazla etkinlik var. Bundan dolayı bazı öğrenciler sıkıldılar özellikle anasınıfından gelen çocuklar...

Ö₅. ...çalışma kitaplarında görsel algı ve dikkat ile pek çok etkinlik var. Bu etkinlikler çocukların becerilerine olumlu katkı sağladı... bazı etkinlikler anlaşılır değil. Biz bile anlamada zorlandık.

Ö₆. ...görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerde okul öncesi eğitim alan çocuklar daha başarılı. Genel olarak baktığımızda tüm öğrenciler yaptı ama çok fazla etkinlik olduğunu söyleyebilirim.

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programda yer alan görsel algı ve dikkat becerilerini geliştirme çalışmalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Programın etkili olduğu belirtilirken şu noktalara da vurgu yapılmıştır;

Öğretmen görüşlerine göre;

- UHÇP kapsamında uygulanan görsel algı ve dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler çok fazla olduğu ve bundan dolayı öğrencilerin sıkıldığı,
- UHÇP kapsamında yer alan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerin bazılarının anlaşılır olmadığı,
- UHÇP’de yer alan görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik çalışmaların birinci sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun olduğu,
- Görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerde tüm öğrencilerin başarılı oldukları bununla beraber okul öncesi eğitim alan çocukların daha başarılı oldukları söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen bulgular ve öğretmen görüşleri göz önüne alındığında UHÇP kapsamında görsel algı ve dikkat becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinliklerin çocukların görsel algı ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Öğrencilerin görsel algı ve dikkat becerilerinin gelişimine etki edebilecek farklı faktörler de olabilmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları, bireysel özellikleri, anne - baba eğitim durumu vb. etkenler hazırlanan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesinde etki edebilecek faktörlerdir. Sırasıyla düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan D, O ve Y İlkokullarında yer alan öğrencilerin, Görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik aldıkları puanlar arasındaki farkın belirginleşmesinde, belirtilen faktörlerin etkisinin olabileceği de göz önüne alınmalıdır (Maraşlı, 2010; Arı, 2007; Akçin, 1993).

Görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar ile UHÇP'nin benzer nitelikte sonuçlar verdiği görülmektedir (Arıkök, 2001; Fletcher, 1997; Cengiz, 2002). UHÇP'de uygulanan etkinliklerin çocukların görsel algı ve okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

4.8. UHÇP'nin Uygulanmasında Yaşanan Kolaylıklar ve Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

4.8.1. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özelliklerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygunluğuna ilişkin görüşlerini almak için yapılan mülakatta, sınıf öğretmenlerine “UHÇP'nin öğrencilerinizin gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda neler söyleyebilirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özelliklerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Gelişim Özelliklerine Uygunluğuna İlişkin görüşler	60 – 66 aylık öğrencilere uygun.	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀
	Okul öncesi eğitim alanlara gerekmiyor.	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉
	Parmak kasları gelişmeyenlere uygun	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₇
	Düşük sosyo-ekonomik gruplara uygun.	Ö ₂
	Çocukların seviyelerinin üzerinde	Ö ₃ , Ö ₇

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'de yer alan çalışmaların birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygunluğuna yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yönetilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 43'ten de anlaşılabileceği

gibi sınıf öğretmenleri; 60 – 66 ay yaş aralığındaki öğrencilere uygun olduğunu, okul öncesi eğitim alan çocuklara gerekli olmadığını, parmak kasları gelişmeyen çocuklar için uygun olduğunu, düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocuklar uygun olduğunu ve bazı çalışmaların çocukların düzeylerinin üstünde olduğunu vurgulamışlardır. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₁. ... 60 aylık ve 72 aylık öğrenciler bulunmaktadır. 72 aylık çocukların ve okul öncesi eğitimi alan çocukların okuma yazmaya hazır oldukları görülmektedir... Bu uygulanan programların yazın uygulanması daha isabetli olacaktır. Çünkü 60 aylık öğrencilerin gelişimlerini program olumlu yönde etkilemektedir.

Ö₂. ... Anasınıfında bir yıl veya daha fazla öğrenim görmüş öğrenciler için bu program çok hafif kalıyor... Öğrenci bu programda verilmek istenen kazanımları daha öncesinden alıyor.... Okula ilk defa gelen birinci sınıf öğrencileri için bu program gelişim düzeylerine uygun oluyor... Merkezde sosyo ekonomik düzeyleri orta ve ortanın üstünde olan ailelerin öğrencileri yaşça küçük olsa da bu programda verilmek istenen kazanımları örtük bir şekilde almaktadır. Bu yüzden program sadece köyde veya kırsalda yaşayan sosyal olarak aktif olmayan öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur ve bu kişiler için faydalıdır.

Ö₄. ... İki aylık süreye yayılması yaş grubu düşük olan çocukların gelişimine olumlu etki sağladı... Seri okumaya geçilmesi gecikti. Yaş grubu büyük olan çocukların sıkılmasına neden oldu.

Ö₇. ... Uyum ve hazırlık programındaki çalışmalar çocukların seviyelerinin üzerinde olan çalışmalardır. Bu açıdan yararlı olduğunu düşünmüyorum... Çocuğun küçük kasları gelişmemiş ki yapamıyorlar... Çocuklara ağır geliyordu etkinlikler

Ö₉. ... Anasınıfından hazırlıklıydılar bu konuda.. Ancak benim sınıfım için on öğrenci anasınıfi eğitimi almamıştı. Bu öğrenciler açısından çok olumlu oldu ama diğer öğrenciler açısından hep bildikleri şeylerdi... Anasınıfına giden öğrenciler için tekrar gibi oldu ama gitmeyen öğrenciler için etkili oldu..

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programın birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygunluğuna dair şu noktalara vurgu yapmışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre;

- UHÇP 60 – 66 ay yaş aralığında bulunan çocuklar için daha uygun olduğu,
- UHÇP kapsamında kazanılan becerilerin okul öncesi eğitim kurumlarında da kazanılabileceği,
- UHÇP’nin küçük kas becerileri yeterince gelişmeyen öğrencilere katkı yaptığı,
- UHÇP’nin düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocuklar için daha uygun olduğu,
- Program kapsamında yapılan bazı çalışmaların çocukların gelişim özelliklerinin üzerinde olduğu söylenebilir.

4.8.2. UHÇP’nin Sınıfların Olanaklarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’nin sınıflarının olanaklarına uygunluğuna ilişkin görüşlerini almak için yapılan mülakatta, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP’nin sınıfınızın olanaklarına uygunluğu konusunda neler söyleyebilirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44

UHÇP’nin Sınıfların Olanaklarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Sınıf Olanaklarına Uygunluğuna İlişkin görüşler	Sınıfların kalabalık olması	Ö ₁ ,
	Gerekli araç gereç ve materyalimiz var	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀ ,
	Sınıf olanaklarına uygun	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ ,
	Bazı etkinlikler için oyun sınıfı gerekli	Ö ₂

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'nin sınıflarının olanaklarına uygunluğuna yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yönelilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 44'ten de anlaşılabilceği gibi sınıf öğretmenleri; sınıfların kalabalık olduğuna, gerekli araç gereç ve materyalin mevcut olduğuna, bazı etkinlikler için oyun sınıfı gerekli olduğuna vurgu yapmışlardır. Genel olarak tüm öğretmenler program uygulanması için gereken sınıf olanaklarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₁. ... Sınıflarımızın kalabalık olması çalışmaların yapılmasına engel oluyor, Diğer yandan bilgisayar, projeksiyon gibi araçlarımız sınıflarımızda bulunmaktadır.

Ö₂. ...Genel anlamda iyiydi ama bazı etkinlikler için bir oyun sınıfının olması gerektiğini düşünüyorum...

Ö₃. ... Sınıfımızda gerekli olan her şey var. Projeksiyon, bilgisayar, hoparlör vb. Ancak sınıfların çok kalabalık olması çalışmaları zorlaştırıyor...

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programın sınıflarının uygunluğuna dair şu noktalara vurgu yapmışlardır;

Öğretmen görüşlerine göre;

- Sınıf mevcutlarının fazla olması programın uygulanmasında sorunlar yaşanmasına neden olduğu,
- Program kapsamında ihtiyaç duyulan araç-gereç ve materyallerin sınıflarda mevcut olduğu,
- Program kapsamında yer alan bazı etkinlikler için oyun sınıfının bulunmasının etkili olacağı,
- Genel anlamda UHÇP için sınıf olanaklarının uygun olduğu söylenebilir.

4.8.3. UHÇP'ye Yönelik Yapılan Bilgilendirmelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP hakkında yapılan bilgilendirmelere ilişkin görüşlerini almak için yapılan mülakatta, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP hakkında yeterince bilgilendirildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

UHÇP'ye Yönelik Yapılan Bilgilendirmelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Bilgilendirilmelere ilişkin görüşler	Yeterince bilgilendirilmedim.	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ ,
	Çıkan yönetmelik ve kitaplardan faydalandım.	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄
	Online eğitim etkili olmadı.	Ö ₂ ,
	İçerik anlatılamadı.	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₉
	Programın nasıl uygulanacağı gösterilmedi.	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’de yer alan çalışmaların birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygunluğuna yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yönetilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 45’ten de anlaşılabileceği gibi sınıf öğretmenleri; yeterince bilgilendirilmediklerine, çıkan yönetmelik ve kitaplardan faydalandıklarına, online eğitimin etkili olmadığına, içeriğin anlatılmadığına ve programın nasıl uygulanacağını gösterilmediğine vurgu yapmışlardır. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₁. ... UHÇP hakkında yeterince bilgilendirildiğimi düşünmüyorum... Sadece çıkan yönetmelik ve kitaplardan edindiğimiz bilgilerle programı uygulamaya çalıştık.

Ö₂. ... Yeterince bilgilendirilmedim. Dönem başında elektronik ortamlarda online eğitimlerle bilgilendirmeye çalıştılar ama yeterli olmadı. Kendi imkânlarımla, bu program için hazırlanan yayınları okuyarak, kılavuz kitaplarındaki bilgilerle bu programı işledik.

Ö₃. ... UHÇP hakkında yeterince bilgilendirilme yapılmadı... Seminer oldu ama programla ilgili pek bir şey olmadı... Uyum ve Hazırlık Çalışmalarının nasıl uygulanacağı etkinliklerin nasıl yapılacağı pek konuşulmadı. İçeriğe girilmedi

Ö₄. ... UHÇP hakkında yeterince bilgilendirilmedik. Sadece bir adet kılavuz kitabı gönderildi. Tamamen o kitabı takip ederek kendi çabalarımızla deneme yanılma yolu ile kendimiz öğrendik. Bilgilendirici gerekli açıklama yapılmadı. Ancak kılavuz kitap gönderildi.

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri program hakkında yapılan bilgilendirmelere dair şu noktalara vurgu yapmışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre;

- Birinci sınıf öğretmenlerine UHÇP hakkında yeterince bilgilendirme yapılmadığı,
- Sınıf öğretmenlerinin programın uygulanmasında yönetmelik, kılavuz kitap ve ilgili kitaplardan faydalandıkları,
- UHÇP hakkında dönem başında yapılan online eğitimin etkili olmadığı,
- Birinci sınıf öğretmenlerine UHÇP'nin içeriğinin yeterince anlatılmadığı,
- Birinci sınıf öğretmenlerine UHÇP'de yer alan çalışmaların nasıl uygulanacağı konusunda yeterince bilgilendirilme yapılmadığı söylenebilir.

4.8.4. Sınıf Öğretmenlerinin UHÇP Hakkında Bilgilendirilme Yapılırken Vurgu Yapılmasını Bekledikleri Noktalara İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP hakkında yapılan bilgilendirmelerde hangi noktalara vurgu yapılmasını istediklerini belirlemek için, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP hakkında bilgilendirilme yapılırken özellikle hangi noktalara vurgu yapılmasını

beklerdiniz? ” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

Öğretmenlerin UHÇP Hakkında Bilgilendirilme Yapılırken Vurgu Yapılmasını Bekledikleri Noktalara İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Bilgilendirilmelere ilişkin görüşler	60 – 72 aylık çocukların gelişim özelliklerine	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Örnek etkinlik uygulamalarına	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ ,
	Karşılaşılabilecek sorunlara	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄
	Bireysel farklılıklara	Ö ₂ , Ö ₆
	İçeriğin tam anlatılmasına	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇
	Kılavuz kitabın daha anlaşılır olmasına	Ö ₃

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP hakkında yapılan bilgilendirmelerde vurgu yapılmasını bekledikleri noktalara ilişkin görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yöneltilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tabloda da anlaşılabileceği gibi sınıf öğretmenleri; 60 – 72 aylık çocukların gelişim özelliklerine, örnek etkinlik uygulamalarına karşılaşılabilecekleri sorunlara, bireysel farklılıklara, içeriğin tam anlatılmasına ve kılavuz kitabın daha anlaşılır olmasına vurgu yapmışlardır. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₄. ... İçerik öğretmenin konuya nasıl hâkim olacağı, öğretmenin bu konuda yeteri kadar bilgi sahibi olması, öğrendiği bilgileri sınıfa nasıl uygulayacağı hakkında bilgi verilmesini isterdim. Yani bir futbol maçı izler gibi oradaki futbolcunun özelliklerini analiz eder gibi görerek yaparak yaşayarak eğitim almak isterdik. Bu pratik oluyor sadece kitaplardan okuduğumuzla yetiniyoruz...

Ö₁₀. ... UHÇP hakkında bilgilendirme yapılırken 60-72 aylık çocukların gelişim özellikleri, psikolojik özellikleri hakkında bilgilendirilmek isterdim. Bu yaş grubunun

özellikleri biraz daha farklı. Ayrıca program da yaşayabileceğim sorunlar hakkında bilgilendirilmek isterdim. Program da yer alan etkinliklerin nasıl uygulanacağını da öğrenmek isterdim.

Ö₆. ... Uygulamanın bireysel farklılıklara sahip öğrencilerde kullanımına vurgu yapılmasını isterdim. Bütün çocukları aynı düzeyde gibi varsaymak sorunlara neden oluyor. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler oldukça başarılı oluyor ama diğer taraftan herhangi bir eğitim almayan çocuklarda zor oluyor.

Ö₇. ... Programda yapılacak çalışmaların daha çok içeriklerinde açıklama yapılmasını isterdim. Öğretmenlere verilen kılavuz kitaplarının daha anlaşılabilir olmasını isterim. Etkinliği nasıl yapacağımız hakkında daha detaylı bilgi olmasını isterdim. Bazı etkinliklerin nasıl yapılacağını biz kendimiz bile anlayamadık. Bunlar okul öncesi çalışmaları

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri program hakkında yapılan bilgilendirmelerde şu noktalara vurgu yapılmasını beklemektedir;

Öğretmen görüşlerine göre;

- Program hakkında bilgilendirme yapılırken 60 – 72 aylık çocukların gelişim özellikleri hakkında bilgilendirme yapılmasını,
- Program hakkında bilgilendirme yapılırken çalışmalar kapsamında yer alan etkinliklerin nasıl uygulanacağına dair örnek çalışmalar yapılmasını,
- Programda karşılaşılabilecek olası sorunların neler olabileceği hakkında bilgilendirme yapılmasını,
- Programın uygulanmasında öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda nasıl çalışmalar yapılması gerektiğine dair bilgilendirme yapılmasını,
- Programın içeriği hakkında daha ayrıntılı bilgilendirme yapılmasını,
- Oluşturulan kılavuz kitapların daha anlaşılır olmasını bekledikleri söylenebilir.

4.8.5. Sınıf Öğretmenlerinin UHÇP'yi Uyguladıkları Süreçte Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP'yi uyguladıkları süreçte karşılaştıkları sorunları belirlemek için, sınıf öğretmenlerine “ UHÇP'yi uyguladığınız süreçte hangi sorunlar yaşadınız? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiştir ve Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

UHÇP'nin Uygulandığı Süreçte Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kodlar	Öğretmenler
Süreçte karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler	Farklı seviyede bulunan çocukların bulunması	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Etkinliğin sonundaki ürün öğrencileri tatmin etmiyor.	Ö ₂ , Ö ₇
	Daha az etkinlik daha nitelikli olabilir.	Ö ₂ ,
	Kılavuz kitapları yeterince anlaşılır değil	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉
	Bazı etkinlikler sınıf ortamına uygun değil.	Ö ₃ , Ö ₅
	Farklı yaş gruplarının olması sorunlara neden oluyor.	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉

Sınıf öğretmenlerinin UHÇP’de yer alan çalışmalarda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini almak amacıyla, öğretmenlere yöneltilen soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 47’den de anlaşılabileceği gibi sınıf öğretmenleri; farklı seviyede çocukların bulunmasına, etkinliğin sonundaki ürünün çocukları tatmin etmemesine, kılavuz kitaplarının yeterince anlaşılır olmadığına, bazı etkinliklerin sınıf

ortamına uygun olmadığına, farklı yaş gruplarının sorunlara neden olduğuna vurgu yapmışlardır. Bunlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö₁...Kalem tutuşta, sırada oturmada sorunlar var... Özellikle küçük çocuklarda... Bunu nedenini sorarsanız yaşlarının küçük olması ve ailelerin çocuklara daha önce böyle bir eğitim vermemeleri.

Ö₂... Farklı seviyede bulunan öğrenciler etkinlikleri farklı sürelerde yapmaktadır... Ayrıca öğrencilerin yaptığı etkinliğin sonundaki ürün bireysel olarak düşük....Öğrencilerde motivasyon eksikliğine sebep olmaktadır... Öğrencilere basit kalan etkinlikler dikkatlerinin dağılmasına neden oluyor. Daha az etkinlik oluşturulup biraz daha zor olan çalışmalar olsaydı çocuklar daha dikkatli olurdu.

Ö₃... Özellikler bize verilen kitaplarda yeterince açıklayıcı bilgi yoktu, bundan çok sıkıntı çektik... Bazı etkinlikler sınıf ortamına uygun değil. Bizde o dönemde dışarı da çıkamazdık. Bundan dolayı atladığımız etkinlikler de oldu. ...Küçük çocuklarla büyük çocukların farklı olması da sorun yaşattı.

Ö₄... Yaş gruplarındaki farklılıktan dolayı büyük yaş grupları etkinliklerden çok sıkılıyor, küçük yaş grupları etkinlikleri anlayamıyor...

Ö₅... Bazı etkinlikleri anlayamadık, bazıları da çok basitti. Özellikle ana sınıfı ya da anaokullarından gelen için çok basit ve sıkıcıydı. Daha çok hiç okula gitmeyenler için yapılmış bir program. Bazı etkinlikler bir ders için planlanmış ama on dakikada bitiyor...

Yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programın uygulanmasında yaşadıkları sorunlara ilişkin şu noktalara vurgu yapmışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre;

- Aynı sınıf içerisinde farklı okuryazarlık düzeylerinde olan çocukların bulunmasının programda yer alan etkinliklerin uygulanmasında sorunlara neden olduğu,
- UHÇP’de yer alan bazı etkinliklerde ortaya çıkan ürünlerin çocukları yeterince tatmin etmediği,
- UHÇP kapsamında çok fazla etkinlik olduğu ve bunun yerine daha az sayıda daha nitelikli çalışmalar olabileceği,

- UHÇP kapsamında uygulanan bazı etkinliklerin sınıf olanaklarında uygulanamadığı ve bu etkinlikler için bir oyun sınıfının olması gerektiği,
- Birinci sınıfa başlayan öğrencilerin arasında gelişimsel açıdan farklılıklar olduğu ve farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin etkinlikleri yapma süreleri ve başarıları farklılaştığı için sorunlar yaşandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel bulgularından elde edilen sonuçlar ve sonuçlar ışığında sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okumaya hazıroluşluk, yazmaya hazıroluşluk ve görsel algı ve dikkat becerilerine etkisi test, gözlem ve görüşmelerle incelenmiş, araştırma problemleri temel alınarak, elde edilen bulgular ve ilgili literatür ile yapılan tartışmalar doğrultusunda sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Sınıfın Başlangıcında Öğrencilerin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi ilkökul birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerinin çeşitli değişkenler (sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim, okula başlama yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi) açısından incelenmesiyle ilgilidir. Buna göre yapılan gözlem ve görüşmelerden, incelenen çalışma kitaplarından ve uygulanan testlerden;

- İlkokula sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeylerden gelen birinci sınıf öğrencilerinin, farklı düzeyde okuryazarlık becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yüksek sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocukların, orta ve düşük sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocuklardan daha yüksek seviyede okuryazarlık becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi eğitimin çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Birinci sınıf öğrencilerinin yaş gruplarına göre (66 – 72, 72 -78 ay) okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Yaş grubu büyük olan birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
- Anne eğitim düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk düzeyi açısından etkili olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi yükseköğretim olan birinci sınıf öğrencilerinin, anne eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaöğretim olan birinci sınıf öğrencilerinden okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri açısından daha yüksek düzeyde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Baba eğitim düzeyine göre, birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri açısından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazmaya Hazıroluşluk Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan UHÇP'nin, öğrencilerin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisinin incelenmesiyle ilgilidir. Buna göre yapılan gözlem ve görüşmeler, incelenen çalışma kitapları, uygulanan testler ve tartışılan literatür doğrultusunda;

- UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluklarını anlamlı derecede etkilediği belirlenmiştir. Bununla beraber, farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen çocukların pek çoğunun okuma yazmayı formal olarak öğrenebilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğu görülmüştür. Uyum ve Hazırlık Çalışmaları programı kapsamında bu çocuklar tekrar okuma yazmaya

hazırlanmışlardır. Bu durum öğrenme ortamını olumsuz etkilemiş ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanma sürecini uzatmıştır.

- UHÇP kapsamında uygulanan çalışma kitaplarındaki öğrenci başarısı incelendiğinde, genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin başarılı oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte düşük ve orta sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerin orta düzeyde, üst sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemi ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine uygulanan UHÇP'nin, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisinin incelenmesiyle ilgilidir. Buna göre yapılan gözlem ve görüşmeler, incelenen çalışma kitapları, uygulanan testler ve tartışılan literatür doğrultusunda;

- UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla beraber birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve sınıflarda yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulardan hareketle, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde programda yer alan çalışmaların etkisinin yanı sıra üç aylık zamanın etkisi de üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur.
- UHÇP kapsamında uygulanan çalışma kitaplarındaki dinleme becerilerine yönelik etkinliklerdeki öğrenci başarısı incelendiğinde, genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları görülmüştür.
- Birinci sınıf öğretmenlerinin UHÇP'de yer alan konuşma becerilerine yönelik etkinlikleri yeterli düzeyde uygulayamadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler, özellikle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerde sınıf mevcutlarının kalabalık

olmasının önemli bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda kullanabilecekleri metin örneklerinin ve gerekli teknolojik donanımların etkinliklerin başarıyla yapılması açısından çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

5.1.5. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan UHÇP'nin, öğrencilerin okumaya hazıroluşluk becerilerine etkisinin incelenmesiyle ilgilidir. Buna göre yapılan gözlem ve görüşmeler, incelenen çalışma kitapları, uygulanan testler ve tartışılan literatür doğrultusunda;

- UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin okumaya hazıroluşluk becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla beraber birinci sınıf öğrencilerinin formal olarak okumayı öğrenmek için gereken yeterliklere sahip oldukları görülmüştür.
- UHÇP kapsamında uygulanan çalışma kitaplarındaki okumaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerde genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin, özellikle orta ve yüksek sosyo-ekonomik gruplardan gelenlerin, sesbilgisel farkındalık gerektiren etkinliklerde başarılı oldukları görülmüştür.

5.1.6. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Hazıroluşluk Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan UHÇP'nin, öğrencilerin yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisinin incelenmesiyle ilgilidir. Buna göre yapılan gözlem ve görüşmeler, incelenen çalışma kitapları, uygulanan testler ve tartışılan literatür doğrultusunda;

- UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin yazmaya hazıroluşluk becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla beraber birinci sınıf öğrencilerinin formal olarak yazmayı öğrenmek için gereken yeterliklere sahip oldukları görülmüştür.
- UHÇP kapsamında uygulanan çalışma kitaplarındaki yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik etkinliklerde, genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin, özellikle okul öncesi eğitim alanların, küçük kas becerileri gerektiren çalışmalarda başarılı oldukları görülmüştür.

5.1.7. UHÇP'nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı ve Dikkat Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi ilkököl birinci sınıf öğrencilerine uygulanan UHÇP'nin, öğrencilerin görsel algı ve dikkat becerilerine etkisinin incelenmesiyle ilgilidir. Buna göre yapılan gözlem ve görüşmeler, incelenen çalışma kitapları, uygulanan testler ve tartışılan literatür doğrultusunda;

- UHÇP'nin birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve dikkat becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
- UHÇP kapsamında uygulanan çalışma kitaplarındaki görsel algı ve dikkat becerilerine yönelik etkinliklerde, genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde başarılı oldukları görülmüştür.

5.1.8. UHÇP'nin Uygulanmasında Yaşanan Kolaylıklar ve Zorluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın son alt problemi UHÇP'nin uygulandığı süreçte karşılaşılan sorunların incelenmesiyle ilgilidir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda;

- Birinci sınıf öğretmenleri, UHÇP kapsamında uygulanan çalışmaların, küçük kas becerileri yeterince gelişmeyen, düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen, okul öncesi eğitim almayan ve 60 – 66 ay yaş aralığındaki çocukların gelişim özelliklerine daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri program kapsamında yer alan bazı etkinliklerin birinci sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir.
- Birinci sınıf öğretmenleri, UHÇP kapsamında yapılan çalışmalar için gereken sınıf olanaklarının mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber sınıf öğretmenleri, program kapsamında yer alan bazı çalışmalar için oyun sınıflarının bulunması gerektiğini ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının program dâhilinde uygulanan çalışmaların yapılmasına engel olduğunu ifade etmişlerdir.
- Birinci sınıf öğretmenleri, UHÇP kapsamında yapılan bilgilendirmelerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri, UHÇP'nin içeriğinin tam anlatılmadığını, programı nasıl uygulayacakları hakkında bilgilendirilmediklerini ve online eğitimlerin etkili olmadığını ifade etmişlerdir.
- Birinci sınıf öğretmenleri, UHÇP hakkında bilgilendirme yapılırken, 60 – 72 aylık çocukların gelişim özelliklerine, programın içeriği hakkında derinlemesine bilgilendirme yapılmasına ve programda yer alan etkinliklerin örnek uygulamalarına yer verilmesine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri, farklı yaş gruplarında olan birinci sınıf öğrencilerine nasıl bir uygulama yapılacağına ve programda karşılaşılabilecek olası sorunların neler olduğuna dair bilgilendirilme yapılması ve kılavuz kitapların daha anlaşılır olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma süreci boyunca yapılan gözlemler, elde edilen bulgular ve tartışılan literatür ışığında araştırmacılara, öğretmenlere ve alan uzmanlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmeye yönelik uyguladıkları çalışmalar ve bu konudaki bilgi düzeyleri, ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan okuma yazmaya hazırlık programları için önem taşımaktadır. Bundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine yönelik yeterli düzeylerini ve tutumlarını belirlemek için yeni çalışmalar yapılabilir.
- Uygulanan okuma yazmaya hazıroluşluk programlarının etkili sonuçlar vermesi için 60 – 78 ay aralığındaki çocukların bireysel gelişim özelliklerinin ve niteliklerinin belirlenmesi önemlidir. 4+4+4 eğitim sistemi değişikliğiyle ilkokula başlama yaşı zorunlu olarak 66 aya, velisinin isteği üzerine 60 aya indirgenmiştir. Bu nedenle belirtilen yaş aralığında bulunan çocukların psikomotor gelişim özellikleri ile okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri olarak; ses farkındalığı, yazı farkındalığı, görsel algı ve dikkat becerileri, dinleme becerileri ve konuşma becerilerinin belirlenmesi için yeni çalışmalar yapılabilir.
- Okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri çocukların okuma yazma başarıları açısından önem taşımaktadır. Bundan dolayı çocukların okul öncesi dönemdeki okuryazarlık becerileri ile ilkokul birinci sınıfa başladıklarıandaki okuma yazmaya hazıroluşluk durumları ve okuma yazma sürecindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için uzamsal nitelikte çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri üzerinde aile ortamında kazanılan okuryazarlık deneyimlerinin de etkili olduğu bilinmektedir. Bu

nedenle çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk düzeyleri ile ailelerinde kazandıkları okuryazarlık becerileri, ailenin okuma yazmaya yönelik tutumları ve oluşturdukları eğitim ortamları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yeni çalışmalar yapılabilir.

- Çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmeye yönelik farklı programlar geliştirilebilir ve geliştirilen programlarının okuma yazmaya hazıroluşluğa etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Okul öncesi programında ve ilkokul birinci sınıf programında yer alan okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmalarının birbirlerini destekler nitelikte olması önemlidir. 4+4+4 yeni eğitim sistemi değişikliği sonucu oluşturulan okul öncesi programı ile ilkokul birinci sınıf programı okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmaları açısından incelenebilir.
- 4+4+4 eğitim sistemi değişikliği sonucunda oluşturulan yeni okul öncesi programında uygulanan okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmalarının çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerine etkisi incelenebilir.
- Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerinin ilkokul birinci sınıfa geldiklerinde tespit edilmesi önemlidir. Bundan dolayı yerli ve yabancı literatür göz önüne alınarak birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini tespit etmek amacıyla bir seviye belirleme testi oluşturulabilir.
- Okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmalarının kime, hangi düzeyde ve ne kadar süre ile uygulanması gerektiğini belirlemek için araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere ve Alan Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmalarına yönelik bilgilerini artırmak ve okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerinin okuma yazma

başarıları üzerindeki önemini vurgulamak için sürekliliği ve etkililiği olan hizmet için eğitim seminerleri düzenlenebilir.

- Sınıf öğretmenlerine okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmalarını paylaşılabilecekleri ve diğer öğretmenlerle konu hakkında bilgi alış-verişi yapabilecekleri elektronik iletişim ortamları oluşturulabilir.
- Okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasına rağmen ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında işbirliği oluşturulabilir. Bilgi paylaşımının yapılabileceği sürekliliği olan toplantılar düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenleri okuma yazmaya hazıroluşluk çalışmalarıyla ilgili olarak ailelerle işbirliği yapabilir. Sınıfta ve evde yapılan çalışmalar hakkında aileler bilgilendirilebilir.
- Okuma yazmaya hazıroluşluk programları geliştirilirken sınıf öğretmenlerine yönelik bilgilendirme kitapçığı ve kullanıcı kılavuzu oluşturulabilir.
- Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri okula ilk geldiklerinde bir seviye belirleme testi ile belirlenip, bunun doğrultusunda çocukların başarı durumlarına göre okuma yazmaya hazıroluşluk programları uygulanabilir.
- Okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek materyallerin(oyun sınıfı) temini noktasında öğretmenlere destek verilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazıroluşluk eğitimi alan çocukların herhangi bir eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. İlkokul birinci sınıf başlangıcında uygulanacak seviye belirleme testi sonuçlarına göre uygulanacak çalışmalar, çocukların niteliklerine ve gelişim özelliklerine göre belirlenebilir.
- Çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerilerini geliştirmek için yaz döneminin sonlarında uygulanacak bir okuma yazmaya hazıroluşluk programı çocukların okuma yazmaya hazıroluşluk becerileri üzerinde etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (Yeni Programa Uygun 6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aram D., Biron S. (2004) Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588–610.
- Aram, D., Levin, I. (2001). Mother–child joint writing in low ses sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16,831–852.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş – altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., ve Osborn, J. (2006). *Put reading first: Kindergarten through grade 3* (3rd ed.). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Armbruster, B.B., Lehr, F., Osborn, J. (2006). *Çocuk bir okur oluyor ebeveynler için kanıtlanmış araştırma sonuçları, doğum-okul öncesi dönemi*. National Institute for Literacy. <http://www.ilipg.org/sites/ilipg.org/files/documents/2011/02/child-becomes-readertr.pdf> 30 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.

- Bay, N. D. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu zekâ kuramına dayanan okuma-yazma hazırlık programının 6 yaş çocuklarının okula hazırlanış düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berry, R.S. (2000). *Children's environmental print reability, validity and realtionship to early reading*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Univeristy of North Carolina, North Carolina, USA.
- Block,C.C. (2003). *Literacy difficulties: diagnosis and instruction for reading specialists and classroom teachers*. New York: Pearson Education Ltd.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1–14. Web: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200610000487> 27 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- Calp, M. (2009). *İlk okuma yazma öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Carroll, J.M., Bowyer-Crane C., Duff, F.J., Hulme, C., Margaret J. Snowling, M., J., (2011) Theoretical framework: foundations of learning to read. Cheshier, D. (Editör). *Developing language and literacy effective intervention in the early years*. John Wiley & Sons, Ltd. ISBN: 978-0-470-71186-6. ss. 1-16.
- Cheshier, D. (2011). *Developing language and literacy effective intervention in the early years*. John Wiley & Sons, Ltd. ISBN: 978-0-470-71186-6
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çaycı, B., Demir, K. (2003). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4(4), 437-456
- Çelenk, S. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi ve kuluçka dönemi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 36(1).
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83- 90
- Damarlıoçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). Web: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=9>
15 Kasım 2012 tarihinde alınmıştır.

- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Edmonds, E., O'Donoghue, C., Spano, S., and Algozzine, R. F. (2009). Learning when school is out. *The Journal of Educational Research*, 102 (3), 213-221.
- Ege, P. (2007). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. Topbaş, S. (Editör). *Dil ve kavram gelişimi*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık, ss. 171-185.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40 ss. 186 – 197.
- Erkan, S., Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci s sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 94-106.
- Eugene Matusov E., Hayes R. (2000). *Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. New Ideas in Psychology* 18, 215 -239.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). *Enhancing the emergent literacy skills of preschoolers with communication disorders: A pilot investigation*. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121–140.

- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güteryüz H. (1999). *Okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2004) İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar Türkçe (1 – 5. Sınıf) MEB. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 55, 27 – 28.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri. *Yenises Dergisi*, Eylül sayısı, 44 - 45.
- Güroca, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hodgskiss, J. (2007). *A Case Study: Tracing The Development Of Emergent Literacy In A Grade R Class*. Master of Education Rhodes University.
- Hanson, E., Robinson, H.A., (1967). Reading Readiness and Achievement of Primary Grade Children of Different Socio-Economic Strata, *The Reading Teacher*, 21(1), ss. 52 – 56.
- International Reading Association and National Association for Education of Young Children, (2010). *National Association for the Education of Young Children*. In *Young Children*, 53 (4), 30–46.
- Jones, C.D. (2008). The effects of interactive writing instruction on kindergarten students' acquisition of early reading skills. *All Graduate Theses and Dissertations*. Ss. 148. <http://digitalcommons.usu.edu/etd/148>

- Justice, L.M., Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99- 113
- Justice, L. M., Bowles, R. P., and Skibbe L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 37, 224 – 235.
- Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A., Uyanık Ö., Yazıcı, E. (2012). *Okuma yazmaya hazırlık*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Karakelle, S. (1998). *İlk okuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, H. (1992). *Okul öncesi dönemde konuşma bozukluğu olan çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Kargı, E. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Wichita State, USA.
- Keskinkılıç, K., Keskinkılıç, S.B., (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızıлтаş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Kingston, M. (2007). *Improving kindergartener's listening comprehension through story grammar and retelling instruction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Cardinal Stritch University. USA .
- Konur, K. (2012). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Langer, J. A., Flihan, S. (2000). *Writing and reading relationships: constructive tasks*. R. Indrisano (Editör.). *Perspectives on writing: research, theory, and practice* (pp. 120-146). Newark, DE: International Reading Association.
- Magnuson, K.A., Waldfogel J. (2005). *Preschool Child Care and Parents Use of Physical Discipline*. *Infant and Child Development* (14) ss. 177–198.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB, (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar*. Ankara. Web: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf 25 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2012). *Öğrenci çalışma kitabı kes kullan ilkokul 1*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- MEB, (2012). *Öğrenci çalışma kitabı ilkokul 1*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

- MEB, (2012). *Uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabı ilkokul 1*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J. ve McConneil, S. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*. 36(3), 433- 452.
- Morra, L.G., Friedlander, A.C. (1997). *Case Study Evaluations*. [http://lnweb90.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/3DCA834E680B8E04852567F3004BAD27/\\$file/OED_WP1.pdf](http://lnweb90.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/3DCA834E680B8E04852567F3004BAD27/$file/OED_WP1.pdf) 30 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- Morris, D., Bloodgood, J., Perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first and second grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104(2) ss. 93 -109.
- Neuman, S. B., Copple, C., Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write. Developmentally appropriate practice for children*. Washington, DC: NAEYC
- Oja, L., Jorimae, T. (2002). Physical activity, motor ability, and school readiness of 6-year-old children. *Perceptual and Motor Skills*. 95, ss. 407-415.
- Oktay, A., Unutkan, P.Ö., (2003). *İlköğretime Hazır Oluş Ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması, Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2010). İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler. Oktay, A. (Editör). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*.(1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss. 21-34.
- Özbay, M. (2011). *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Pehlivan, D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Adana.
- Pilten, G., Temur, T. (2009). Ön Okuryazarlık ve okul öncesi dönem. Temur, T. (Editör). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss. 25-35.
- Pilten, G. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve okul aile dayanışması. Temur, T. (Editör). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss. 2 – 17.
- Polat, Ö. (2011). *Okul öncesi dönemde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa yayınları.
- Ramsburg, D. (1998). *Understanding literacy development in young children*. National Parent Information Network.
- Riley, J. (2006) *Learning in the years a guide for teachers of children 3-7*. Great Britain: Cromwell Press.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezen, T., Yoleri, S. (2010). Okul öncesi dönemde çocuğun temel gereksinimleri ve gelişimsel özellikleri. Uyanık Balat, G. (Editör). *Okul öncesi eğitimi giriş*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 44 – 77.
- Sidney Smith,.S., Dixon, G.R. (1995). Literacy concepts of low-and middle – class four year olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88 (4), ss. 243-253.
- Sonnenschein, S., Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*. 17, ss. 318–337.

- Süel, E.E., (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Şen, S. (2008). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. Haktanır, G. (Editör). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 81 – 133.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taner, M., Başal, H.A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII (2)*, ss.395 -420.
- Teale W.H., Hiebert, H.E., Chittenden, E.A. (1987). *Assessing Young Children's Literacy Development*. The Reading Teacher, 40(8).
- Temur, T. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(4) ss. 2189 – 2205
- Tierney, R, J. Cunningham, J,W. (1980) *Research on teaching reading comprehension*. Technical Report No. 187 University of North Carolina. USA

- Umek, L.M., Podlesek, A., Fekonja, U. (2005). Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to Child Language Comprehension and Expression. *European Journal of Psychological Assessment*. 21(4) ss. 271-281.
- Üredi, L. (2008). *İlk okuma yazma ve öğretiminin amaç ve ilkeleri birinci sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin özellikleri*. Bıçakçı, R. (Editör). İlk okuma ve yazma öğretimim ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Vincent, J., Bright, R. L., Dickason, J.B. (1976). Effects of the WIST reading readiness program on first grade readiness and later academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 69(7), ss. 250-253.
- Warren-Leubecker, A., Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness. *Child Development*, 59, 728-742
- Whitehurst, G., Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wilfried K., Simone L., Anders, Y., Pohlmann-Rother, S., Kluczniok K., (2012). Emergent literacy activities in the final preschool year in the German federal states of Bavaria and Hesse Early Years. *An International Journal of Research and Development* (32), 301 – 302
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 – 305.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., Kılıç Atıcı, M. (2011). *Gelişim psikolojisi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yazıcı, Z. (1997). *Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile ilgili okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, ss.155 – 156.
- Yazıcı, E. (2010). *61 -72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER**EK 1: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Dilekçesi**

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-
Konu : Araştırma İzni.
(Arş. Gör. Burak DELİCAN)

27.11.2012 31656

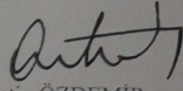
VALİLİK MAKAMINA

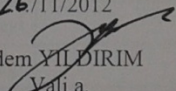
İlgi :a)Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün 13/11/2012 Tarihli ve B.30.2.CUM.0.70.00.00-2206-4442 Sayılı Yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 13/09/2012 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605-22682 Sayılı Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Burak DELİCAN, "İlköğretim 1. Sınıf Okuma ve Yazmaya Hazırlık Sürecinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sivas Örneği)" konulu araştırma çalışması kapsamında, İlimiz Merkez Mehmetçik İlkokulu, Kılavuz İMKB İlkokulu ve Fevzi Paşa İlkokulu 1. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerine yönelik anket uygulaması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket formu, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, İlimiz Merkez Mehmetçik İlkokulu, Kılavuz İMKB İlkokulu ve Fevzi Paşa İlkokulu 1. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Çetin ÖZDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
26/11/2012

Adem YILDIRIM
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.



Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 58020 SİVAS

Telefon : 0346 228 48 00 / 165

Belgegeçer : 0346 227 06 39

İnternet : <http://sivas.meb.gov.tr>

E-Posta : arge58@meb.gov.tr : istatistik58@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : O.TAŞDELEN / AR-GE / ASKE / Öğretmen



EK 2: Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Adı ve Soyadı : _____

Öğrenci Numarası : _____

Cinsiyet : **Erkek** ☐ **Kız** ☐

Doğum Tarihi : / /

Doğum Yeri : _____

Yaş : - () Ay

Boy – Kilo : /

Okula Başlama Tarihi : / /

Okul Öncesi Eğitimi : **Evet** ☐ **Hayır** ☐

Okul öncesi Başlama Yaşı : - () Ay

İşitme Kaybı : **Var** ☐ **Yok** ☐

Fiziksel Engel : **Var** ☐ **Yok** ☐

Konuşmada Yapısal Bozukluk : **Var** ☐ **Yok** ☐

Aile Bilgileri

	Anne	Baba
Doğum Tarihi		
Eğitim Düzeyi		
Mesleği		

Kardeşlere Ait Bilgiler:

Adı Soyadı Doğum Tarihi Eğitim Durumu

1.

2.

3.

EK 3: Dinleme Becerileri Kontrol Listesi

Adı ve Soyadı :

Öğrenci Numarası :

DİNLEME BECERİSİ KONTROL LİSTESİ

Açıklama	1	2	3
Dinlemek için hazırlık yapar.			
Dinleme anında dikkatini konuya verir.			
Dinlediğini davranışlarıyla konuşmacıya hissettirir.			
Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.			
Duyduğu sesleri ayırt eder.			
Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.			
Dinlediklerini zihninde canlandırır.			
Dinlediklerinde uygun olduğu zaman açıklamalar ve örnekler için sorar.			
Dinlediklerinin konusunu belirler.			
Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.			
Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.			
Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.			
Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.			
Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.			
Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.			
Dinlediklerinde “hikâye Unsurları”nı belirler.			
Dinlediğini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.			
Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.			
Duyduğu seslerle harfleri eşleştirir.			

EK 4: Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

YAZMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Adı ve Soyadı :

Tarih:

	1 Gelişime İhtiyacı Var	2 Kısmen Kabul Edilebilir	3 Kabul Edilebilir	
Oturma Şekli	Oturma biçimi yazı yazmaya uygun değil.	Oturma biçimi yazı yazmaya kısmen uygun.	Oturma biçimi yazı yazmaya uygun.	
Kâğıt Tutma	Kâğıt tutması yazı yazmaya uygun değil.	Kâğıt tutması yazı yazmaya kısmen uygun.	Kâğıt tutması yazı yazmaya uygun.	
Bilek Duruşu	Bilek duruşu yazı yazmaya uygun değil.	Bilek duruşu yazı yazmaya kısmen uygun.	Bilek duruşu yazı yazmaya uygun.	
Kalem Tutma	Kalem tutması yazı yazmaya uygun değil.	Kalemi uygun parmaklarla, doğru açıyla ama sıkarak ve bastırarak yazıyor.	Kalemi uygun parmaklarla, doğru açıyla sıkmadan ve bastırmadan yazıyor.	
Kâğıt ile Göz Arasındaki Mesafe	Kâğıt ile göz arasındaki mesafe yazı yazmaya uygun değil.	Kâğıt ile göz arasındaki mesafe kısmen uygun.	Kâğıt ile göz arasındaki mesafe uygun.	
Çizgileri Birleştirme	Çizgileri birleştirmesi yazı yazmaya uygun değil.	Çizgileri birleştirmesi yazı yazmaya kısmen uygun.	Çizgileri birleştirmesi yazı yazmaya uygun.	
Çizgileri kopya etme	Çizgileri kopya edebilmesi yazı yazmaya uygun değil.	Çizgileri kopya edebilmesi yazı yazmaya kısmen uygun.	Çizgileri kopya edebilmesi yazı yazmaya uygun.	

EK 5: Okuryazarlığa Hazıroluşluk Kontrol Listesi

Adı ve Soyadı :

Öğrenci Numarası :

Zayıf 1
Orta Düzey 2
İleri Düzey 3

OKURYAZARLIĞA HAZIR OLUŞLUK KONTROL LİSTESİ

Açıklama	1	2	3
Konuşma açısından			
Kendisini açıkça ifade edebilir.			
Gerekli olduğu zaman sorular sorabilir.			
Yaşına uygun kelimeler kullanabilir.			
Yaşına uygun cümle yapılarının kullanabilir.			
Hikaye dinler ve dinlediklerini anlayabilir.			
Dinlediği hikayeyi anlayabilir.			
Sözlü yönergeleri izleyebilir.			
Akranlarıyla iletişim kurabilir.			
Öğretmeniyle iyi iletişim kurabilir.			
Okumayla ilgili kavramlar açısından			
Yazılı kaynakların temel amacını anlayabilir.			
Çevresel yazılımları tanıyabilir.			
Alfabe harflerini bilir.			
Okurken satırdaki kelimeleri rahatlıkla izleyebilir.			
Kelime içerisinde harfleri ve sesleri bilir.			
Okumadaki ritmin farkına varabilir.			
Kelimeye doğru seslendirmeye başlar.			
Kendi ismini rahatlıkla okuyabilir			
Metin içerisinde bazı kelimeleri tanıyabilir.			
Okumaya ilgi açısından			
Kendisine okunana cevap verebilir.			
Kitaplara ilgi duyar.			
Kitap okuma taklitleri yapar			
Kitaptaki kelimeler, resimler vb. hakkında sorular sorar			

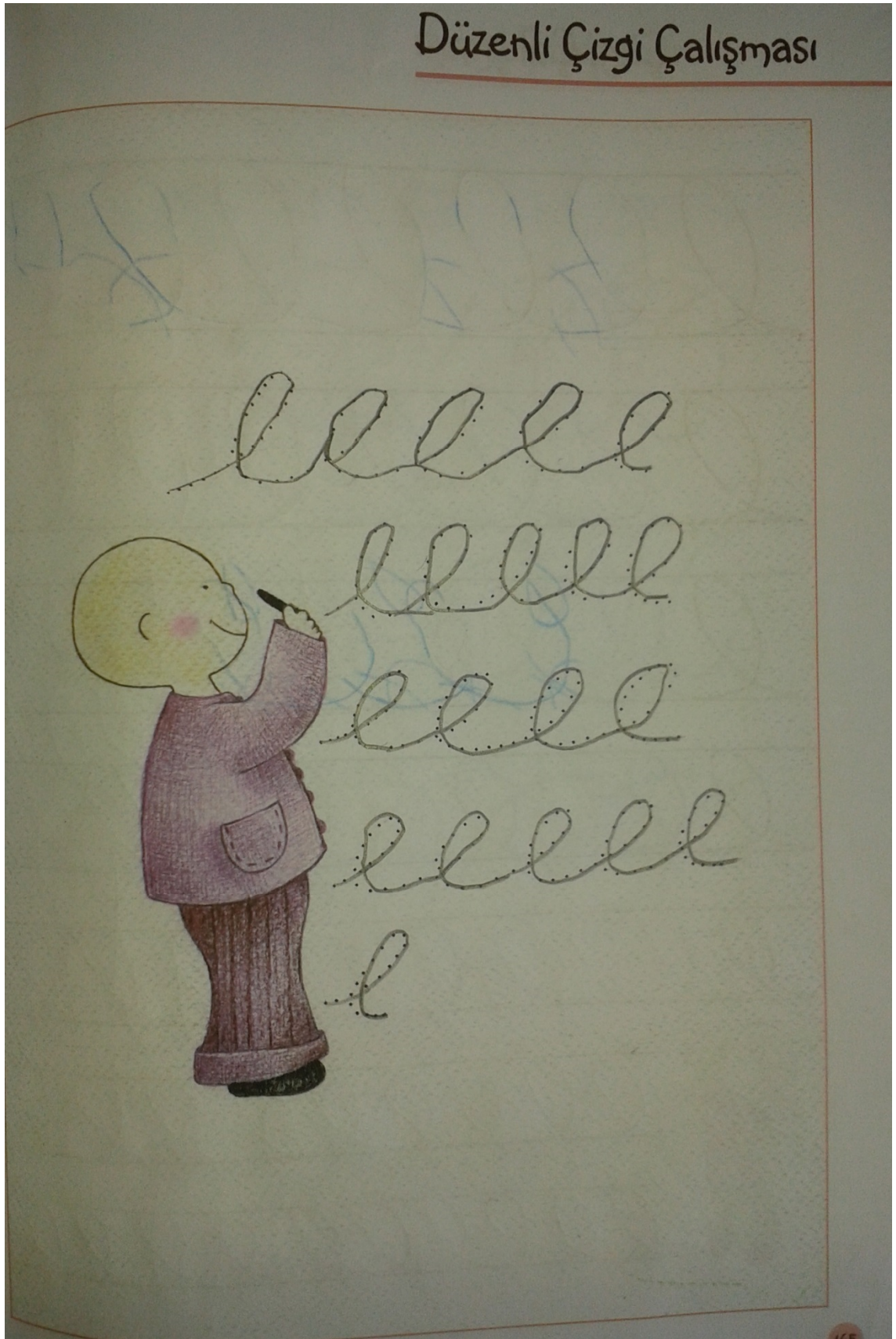
Yazma açısından			
Yazmanını fonksiyonlarını anlayabilir.			
Hikayeler hakkında resimler çizebilir.			
Bildiği kelimeleri kullanabilir.			
İletişim amacıyla yazabilir.			
İsmi yazabilir.			
Tavır ve Çalışma alışkanlıkları açısından			
Okuma yazmaya istekli olduğunu gösterir.			
Bağımsız olarak kendi başına çalışabilir.			
Dikkatini toplayabilir.			
Tecrübe edinmeye ve risk almaya gönüllü olduğunu her fırsatta ortaya koymaya çalışır.			
Yeteneklerinin farkındadır ve kendine güvenir.			

EK 6: Metropolitan Okul Olgunluğu Testi

METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ					
METROPOLİTAN OKUL OLGUNLAŞMA ÖLÇEĞİ					
İsim :					
Cinsiyet :					
Doğum yeri ve tarihi :					
Sınıfı :					
Test Tarihi :					
Takvim Yaşı (Ay Olarak) :					
Test 1 : Kelime Anlama	Test 2 : Cümle.er	Test 3 : Genel Bilgi	Test 4 : Eşleştirme	Test 5 : Sayılar	Test 6 : Kopya Etme
TOPLAM : (Test 1 + Test 2+ Test 3 + Test 4)		TOPLAM: (Test 5 + Test 6)			
GENEL TOPLAM : (Test 1 - Test 6)					
OKUMA OLGUNLUĞU		SAYI OLGUNLLUĞU		TOPLAM OLGUNLUK	
Seviye	Harfle Değer.	Seviye	Harfle Değer.	Seviye	Harfle Değer.

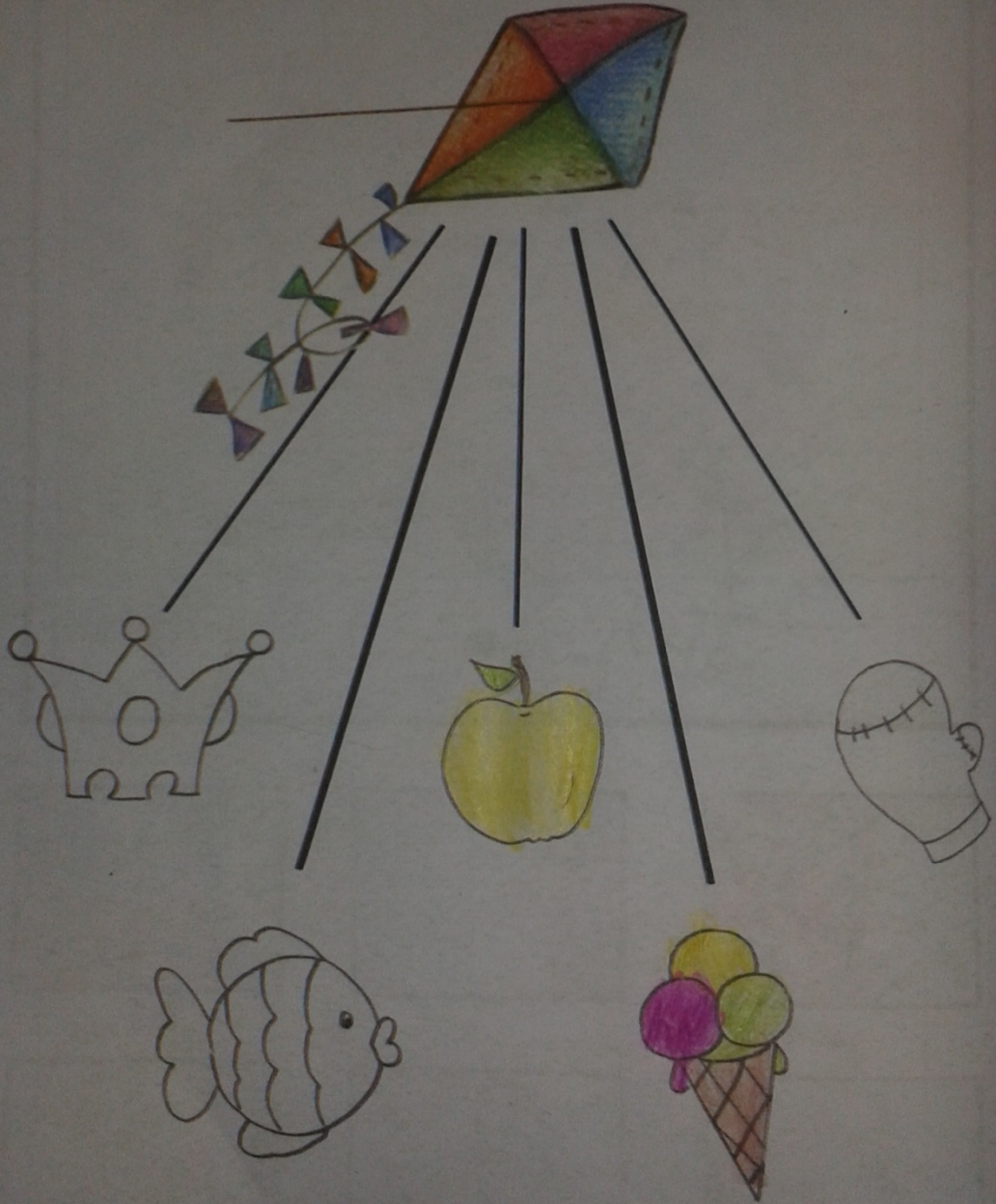
1

EK 7: Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Etkinlik Örnekleri

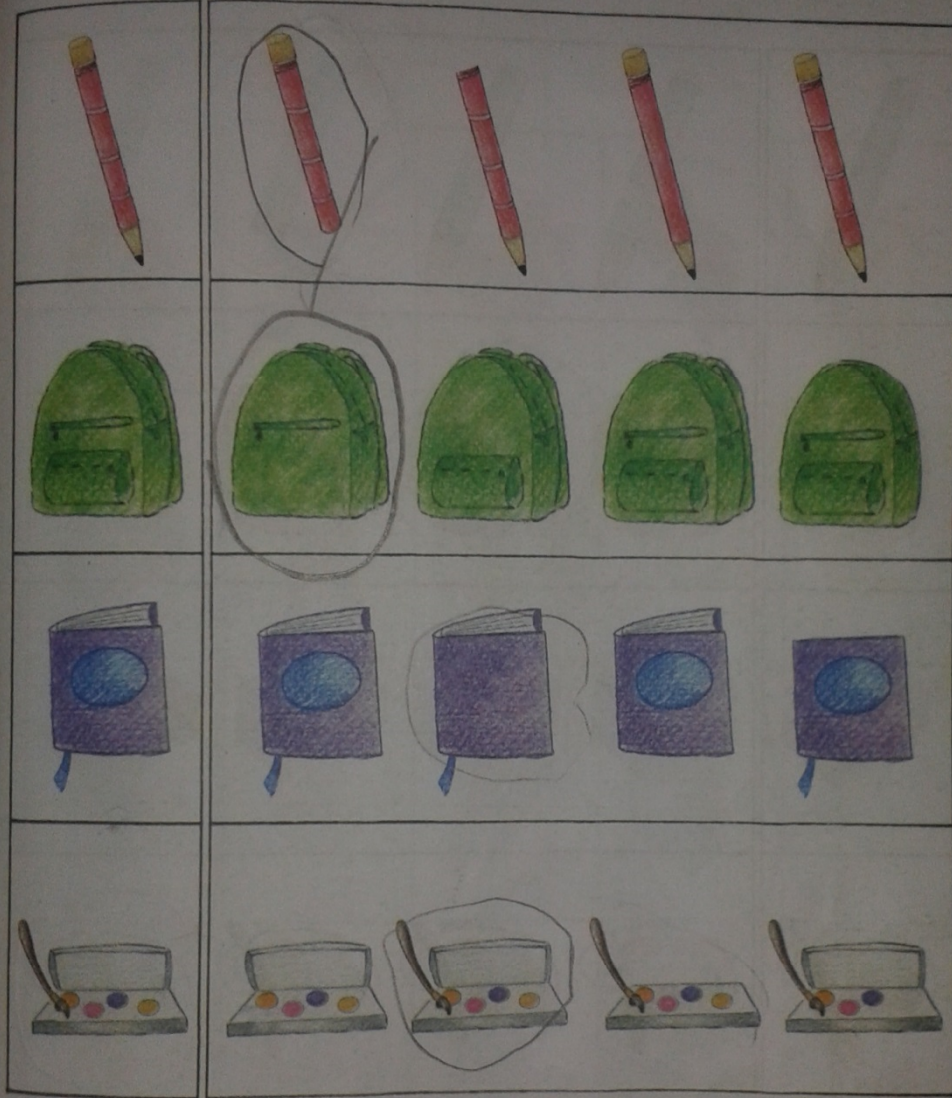


Seslerin Oyunu II

K



Aynı Olanı / Farklı Olanı Bulma



4

Dikkatli Dinliyorum II



Balinaları Boyayalım

