

## ÖN SÖZ

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden sayın danışmanım Yrd. Doç. Dr. Murat AŞICI'ya, araştırmamı gerçekleştirdiğim Kemal Türkler, Melih İsfendiyar ve Çakmak İlköğretim Okulları yöneticilerine, gayretli çalışmaları ve desteğinin yanı sıra beni her gidişimde güler yüzleriyle karşılayıp yardımlarını esirgemeyen sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine, desteği ve anlayışı için okul müdürüm Sayın Sinan SERHATKULU'na, çalışmamın her aşamasında sabırla sorularımı yanıtlayarak ve çözüm yolları göstererek yardımcı olan meslektaşım Murat ÖNER'e, paylaşımlarını esirgemeyerek destek olan arkadaşım Hanife Gürhan ORHAN'a, uygulamada yardımlarını esirgemeyip zamanını ve emeklerini çalışmalarım için ayıran sevgili uygulayıcı arkadaşlarıma, içini dolduramadığım her şey için sevgili eşime ve burada adını sayamadığım çalışmalarında destek veren herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Songül DAMARLI OÇAK

Ekim, 2007

## ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesi Melih İsfendiyar, Çakmak ve Kemal Türkler İlköğretim Okullarında toplam 136 ilköğretim birinci sınıf öğrencisiyle 2006–2007 eğitim-öğretim yılında I. dönem süresince gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ailenin eğitim ve ekonomik durumu ile çocuklarının ilköğretim birinci sınıfa başlamadan önceki dil gelişimlerine ilişkin bilgileri tespit etmek amacıyla “Veli Anketi”, öğrencilerin dil gelişim düzeylerini tespit etmek için “Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçek” ve okuma yazma başarılarını ölçmek için “Okuma –Yazma Başarı Testi” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 paket programı kullanılarak, veriler üzerinde varyans analizi, t testi ve pearson çarpım momentler kat sayısı analizleri yapılmış, tek yönlü 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmanın başlıca sonuçları aşağıda verilmiştir:

1. Çocukların dil kullanım yeteneğini ölçen testte söylenen kelimelerin benzerliklerini, farklılıklarını söyleme ve o kelimeye ait özellikleri belirtme alt ölçekler haricinde diğer alt ölçeklerde başarılı oldukları görülmüştür.
2. Anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Özellikle babası yâda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında dil gelişim düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte babası ilkokul mezunu ile ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında da dil gelişim düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır.
3. Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunun, çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Buna göre

yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, orta sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğu, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin dil gelişim düzeyleri de düşük sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

4. Çocukların ilköğretime başlamadan önce gittikleri okul öncesi eğitim kurumlarının dil kullanım yeteneğinde başarıyı arttırdığı gözlenmiştir.
5. Cinsiyetin dil gelişiminde etkili bir faktör olmadığı saptanmıştır.
6. Öğrencilerin okuma-yazma başarı testinin okuma, yazma ve yazı bölümlerinde yüksek başarı gösterdiği; ancak okuduğunu anlama ve noktalama işaretlerini kullanma bölümlerinde yeterli başarıyı gösteremedikleri gözlenmiştir.
7. Annenin eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma yazma başarısında farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Buna göre; annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler, annesi okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdırlar. Ancak annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında okuma yazma başarısında bir farklılık gözlenmemiştir.
8. Babanın eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma yazma başarısında farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Buna göre; babası üniversite mezunu olan öğrenciler okuma yazmada babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdırlar. Ancak babası ortaokul mezunu ya da lise mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.
9. Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma-yazma başarıları da artmaktadır. Buna göre yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin, orta sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin ise düşük sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre ilk okuma yazmada daha başarılı olduğu görülmüştür.

10. Okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin okuma yazmada daha başarılı olduğu görülmüştür.
11. Dil gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda okuma- yazmada da başarılı olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir.

1. Dil gelişiminin desteklenmesi açısından, okulöncesi eğitim kurumlarından, tüm çocukların yararlanması ve yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitim kurumlarının dil gelişimine daha çok katkıda bulunabilmesi için, dil eğitim programları aile ile işbirliği yapılarak yürütülmelidir.
2. Okul öncesi eğitim kurumları dil gelişimi ile ilgili materyallerle zenginleştirilmelidir. Dilsel etkinliklere önem verilmeli ve bu etkinliklerde çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsatlar verilmelidir.
3. Okul öncesi eğitimin önemi daha fazla vurgulanmalı ve faydaları ile ilgili yayınlar arttırılmalıdır.
4. İlköğretime yeni başlayan öğrencilerin sahip olduğu okuma yazma deneyimi, çocuğun okuma yazmada göstereceği başarıyı etkiler. Bu deneyimlerin gerçekleşmesinde aileye çok fazla görev düşmektedir. Çocuk yetiştirme konusunda anne ve babaları bilinçlendirmek, çocukların okula başlamaya hazır duruma gelmelerini olumlu yönde etkileyecek tutum ve davranışları kazandırmak amacıyla basın ve yayın organlarında eğitim amaçlı programlar hazırlanmalıdır.
5. Okul aile işbirliğini geliştirmek amacıyla okullarda öğretmen, anne ve babalara uzman kişiler tarafından rehberlik yapılarak ailenin çocuğun eğitimine doğrudan katılımı sağlanmalıdır.
6. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili kurumları, aileleri çocuk gelişimi ve özellikleri konusunda bilgilendirici çeşitli seminer veya konferanslar düzenlemelidir

**Anahtar Kelimeler:** Dil Gelişim Düzeyi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Başarı, İlk Okuma-Yazma Başarısı

## **ABSTRACT**

In this research, the relationship between the language development levels and learning achievement of reading and writing of first year primary school children has been studied.

The research has been done with 136 first year primary school students in Melih İsfendiyar, Çakmak and Kemal Türkler Primary Schools in Kadıköy in the city of Istanbul, in the 2006-2007 school year during the 1<sup>st</sup> Term.

In the research, as data collecting tools, “Parent Questionnaire” for determining about the educational and economical situation of the family and the language development of their children before coming to school, “Language Usage Skills Scale” for determining the language development levels of students and “Reading-Writing Achievement Test” for measuring their reading-writing achievement were used.

For analysing the data gained, SPSS 11.5 package program were used and on data, analysis of variation, t test and Pearson product-moment correlation coefficient were done and one-way 0.05 level of significance has been determined.

The main findings of the research have been given below:

1. It's been noticed that in language usage skills test, children have highly achieved all sub-scales other than the ones for pointing out the differences and similarities between spoken words and stating the properties of that word.
2. It is been observed that as the level of education of parents increased and children's language development levels increased as well. Particularly language development levels of the students whose fathers or mothers are university graduates have been observed to be higher than of the other education levels. However, no significant difference between the students whose mothers are non-literate and are primary school graduates has been found. On the contrary, no significant difference between the students whose

fathers are primary school graduates and are elementary school graduates has been found.

3. It has been observed that the socio-economic and socio-cultural status of the family has caused a significant difference between the levels of language development in children. According to this, the level of language development of the students from high socio-economic and socio-cultural status is observed to be higher than the ones from middle socio-economic and socio-cultural status and also the level of language development of the students middle socio-economic and socio-cultural status is observed to be higher than the ones from lower socio-economic and socio-cultural status.
4. It has been observed that the pre-school institutions the children attended to before starting the primary school have increased the achievement level of their language usage skills.
5. It has been found out that gender is not an effective factor in language development.
6. It has been found out that in reading-writing achievement test, children achieve highly in writing and writing skills; however achieve less in comprehending reading and using punctuation marks skills.
7. It has been observed that the education level of the mothers is not an important factor in children's first reading and writing achievement. According to this, the students whose mothers are graduates of university, high school or elementary school are more successful than the ones whose mothers are non-literate or graduates of primary school. However, when the students whose mothers are graduates of university and the ones whose mothers are graduates of high school or elementary school are compared, no significant differences between the groups about the reading and writing achievement has been observed.
8. It has been observed that the education level of the fathers has created a significant difference in children's first reading and writing achievement. According to this, the students whose fathers are graduates of university are more successful than the ones whose fathers are graduates of high school, elementary or primary school. However, when the students whose fathers are

graduates of high school or elementary school and the ones whose fathers are graduates of primary school are compared, no significant differences between the groups can be seen.

9. As the socio-economical and socio-cultural levels increase, the reading and writing achievements of the students increase as well. According to this, the students from higher socio-economical and socio-cultural levels are more successful at first reading and writing than the ones from middle socio-economical and socio-cultural levels; and also the students from middle socio-economical and socio-cultural levels are found to be more successful than the ones from lower socio-economical and socio-cultural levels.
10. It has been observed that the students who attended pre-school institutions have achieved better at reading and writing.
11. It has been observed that the students whose level of language development is high has also achieved well at reading and writing.

Directed by these results, the following proposals have been made:

1. For the children to benefit from pre-school education institutes and for the institutes to be more common and contributing to language development, language education programs should be carried out with the cooperation of families for the language development to be supported.
2. Pre-school education institutes should be enriched with the materials related to language development. Significant importance should be given to language activities and children should be given the chance to express themselves through these activities.
3. The importance of the pre-school education should be emphasized more and published materials about its advantages should be increased.
4. The amount of experience of the students who start school affects the children's future success in reading and writing. It is in general the family's duty to make these experiences come true. To make parents more conscious about children's training, to make children have some attitude and behaviour

which will effect their school readiness in a positive way, some educational programs should be prepared on media and press.

5. To improve school and family relationship, teachers and parents should be consulted at school and in this way the family should be made directly attend their children's education.
6. Related institutes of the Ministry of Education should organize several seminars and conferences that will inform families about children's development and characteristics.

**Keywords:** Language Development Level, Teaching First Reading and Writing, Achievement, First Reading and Writing Achievement .

## İÇİNDEKİLER

|                       | Sayfa No |
|-----------------------|----------|
| ÖN SÖZ.....           | I        |
| ÖZET.....             | II       |
| ABSTRACT.....         | V        |
| İÇİNDEKİLER.....      | VIII     |
| TABLOLAR LİSTESİ..... | XII      |

### BÖLÜM I GİRİŞ

|                          |   |
|--------------------------|---|
| 1.1. PROBLEM DURUMU..... | 1 |
| 1.2. AMAÇLAR.....        | 5 |
| 1.3. ÖNEM.....           | 6 |
| 1.4. SAYILTILAR.....     | 6 |
| 1.5. SINIRLILIKLAR.....  | 7 |
| 1.6. TANIMLAR .....      | 7 |

### BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.DİL VE DİL GELİŞİMİ .....                                           | 9  |
| 2.1.1. DİL NEDİR?.....                                                  | 9  |
| 2.1.2. DİLİN GELİŞİMİ.....                                              | 10 |
| 2.1.3. DİL VE DÜŞÜNCE ARASINDAKİ İLİŞKİ.....                            | 11 |
| 2.1.4. DİL VE ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ.....                            | 13 |
| 2.1.5. DİLİ ÖĞRENME KURAMLARI.....                                      | 14 |
| 2.1.6. ALTI YAŞINA KADAR DİL GELİŞİMİ AŞAMALARI.....                    | 18 |
| 2.1.7. DİL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....                          | 20 |
| 2.1.7.1. Ailenin Dil Gelişimine Etkisi.....                             | 20 |
| 2.1.7.2. Okul Öncesi Eğitimin Dil Gelişimine Etkisi.....                | 23 |
| 2.1.7.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil Gelişiminin Eğitimi...26 |    |
| 2.1.7.2.1.1. Yuva ve Kreşlerin Dil Gelişimine Etkisi .....              | 26 |

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.7.2.1.2. Anaokullarının Dil Gelişimine Etkisi.....                                                           | 28        |
| 2.1.7.3. Dil Gelişiminde İlköğretim Okullarının Yeri .....                                                       | 29        |
| 2.1.7.4. Dil Gelişimine Etki Eden Diğer Faktörler.....                                                           | 31        |
| 2.1.7.4.1. Sağlık.....                                                                                           | 32        |
| 2.1.7.4.2. Genetik Faktörler.....                                                                                | 32        |
| 2.1.7.4.3. Zekâ.....                                                                                             | 33        |
| 2.1.7.4.4. Sosyo-ekonomik Koşullar.....                                                                          | 33        |
| 2.1.7.4.5. Cinsiyet.....                                                                                         | 35        |
| 2.1.7.4.6. Oyun.....                                                                                             | 35        |
| 2.1.8. DİLİN KAZANILMASINI VE GELİŞMESİNİ ENGELLEYEN<br>FAKTÖRLER .....                                          | 35        |
| <b>2.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ.....</b>                                                                        | <b>37</b> |
| 2.2.1. İLK OKUMA YAZMANIN ANLAM VE ÖNEMİ.....                                                                    | 39        |
| 2.2.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI.....                                                                 | 40        |
| 2.2.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN GENEL İLKELERİ.....                                                           | 41        |
| 2.2.4. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER..                                                        | 43        |
| 2.2.4.1. Bireşim (Sentez)Yöntemleri.....                                                                         | 43        |
| 2.2.4.1.1. Harf Yöntemi (Alfabe Yöntemi).....                                                                    | 44        |
| 2.2.4.1.2. Ses Yöntemi (Fonetik Yöntem).....                                                                     | 44        |
| 2.2.4.1.3. Hece Yöntemi.....                                                                                     | 45        |
| 2.2.4.2. Çözümleme (Analiz)Yöntemleri.....                                                                       | 45        |
| 2.2.4.2.1. Sözcük Yöntemi.....                                                                                   | 46        |
| 2.2.5.2.2. Tümcecik Yöntemi.....                                                                                 | 47        |
| 2.2.5.2.3. Tümce Yöntemi.....                                                                                    | 47        |
| 2.2.5.2.4. Metin( Öykü)Yöntemi.....                                                                              | 47        |
| 2.2.4.3. Karma Yöntem.....                                                                                       | 48        |
| 2.2.5. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMININ<br>ÖĞRETİM YÖNTEMİ: SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ..... | 48        |
| 2.2.5.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....                                                           | 49        |
| 2.2.5.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....                                                             | 50        |
| 2.2.6. BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZELLİKLERİ .....                                                            | 51        |
| 2.2.6.1. Birinci Sınıf Çocuğunun Fiziki Özellikleri.....                                                         | 52        |

|             |                                                                           |           |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2.6.2.    | Birinci Sınıf Çocuğunun Zihinsel Özellikleri.....                         | 53        |
| 2.2.6.3.    | Birinci Sınıf Çocuğunun Duygusal ve Sosyal Özellikleri .....              | 54        |
| 2.2.6.4.    | Çocukta Toplumsal Gelişim Özellikleri .....                               | 55        |
| 2.2.6.5.    | Birinci Sınıf Çocuğunun Dilsel Gelişim Özellikleri .....                  | 55        |
| 2.2.7.      | İLK OKUMA YAZMA BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....                       | 57        |
| 2.2.7.1     | Birinci Sınıf Öğretmenin Okuma Yazma Başarısına Etkisi .....              | 57        |
| 2.2.7.2.    | Okul Aile İşbirliğinin Okuma Yazma Başarısına Etkisi.....                 | 58        |
| 2.2.7.3.    | Anne-Baba Tutumunun Okuma Yazma Başarısına Etkisi .....                   | 59        |
| 2.2.7.4.    | Öğrencinin Bireysel Özelliklerinin Başarıya Etkisi .....                  | 61        |
| 2.2.7.5.    | Okul Öncesi Deneyimlerin Okuma Yazma Başarısına Etkisi.....               | 62        |
| 2.2.7.6.    | Anaokulunun Okuma Yazma Başarısına Etkisi.....                            | 63        |
| 2.2.8.      | İLK OKUMA YAZMA BAŞARISINI ENGELLEYEN ETKENLER.....                       | 64        |
| 2.2.8.1.    | Öğrenci Kaynaklı Engeller.....                                            | 64        |
| 2.2.8.2.    | Öğretmen Kaynaklı Engeller.....                                           | 65        |
| 2.2.8.3.    | Okul Kaynaklı Engeller.....                                               | 66        |
| 2.2.8.4.    | Veli Kaynaklı Engeller.....                                               | 66        |
| 2.2.9.      | TÜRKÇENİN YETERİNCE KONUŞULMADIĞI YÖRELERDE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ..... | 66        |
| <b>2.3.</b> | <b>DİLİ KULLANMA İLE İLK OKUMA YAZMA ARASINDAKİ İLİŞKİ.</b>               | <b>67</b> |
| 2.3.1.      | DİLİ KULLANMA İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ....                   | 68        |
| 2.3.2.      | DÜŞÜNME – DİL VE OKUMA YAZMA İLİŞKİSİ.....                                | 69        |
| 2.3.3.      | OKULDA DİL ÖĞRETİMİ.....                                                  | 70        |
| 2.3.4.      | DİL BECERİLERİNİN OKUL BAŞARISINA ETKİSİ.....                             | 72        |
| 2.3.5.      | DİL BECERİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ...73                  |           |
| 2.3.5.1.    | Okuma.....                                                                | 74        |
| 2.3.5.2.    | Yazma.....                                                                | 75        |
| 2.3.5.3.    | Dinleme .....                                                             | 76        |
| 2.3.5.4.    | Konuşma .....                                                             | 77        |
| 2.2.5.5.    | Kelime Bilgisi.....                                                       | 78        |

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....                                     | 79 |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....                                       | 79 |
| 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ.....                    | 83 |
| 3.3.1. Veri Toplama Araçları.....                                 | 83 |
| 3.3.1.1. Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçek.....         | 83 |
| 3.3.1.2. Veli Anket Formu.....                                    | 84 |
| 3.3.1.3. Okuma Yazma Başarısını Belirleyen Test.....              | 84 |
| 3.3.1.4. Okuma ve Yazı Becerisini Belirleyen Gözlem Formları..... | 86 |
| 3.3.2. Uygulama.....                                              | 86 |
| 3.3.3. Verilerin Çözümlemesi.....                                 | 90 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR VE YORUMLAR**

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİLGELİŞİM DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....                                               | 92  |
| 4.2. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-YAZMA BAŞARILARI İLE İLGİLİ BULGULAR .....                                            | 114 |
| 4.3. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL GELİŞİM DÜZEYLERİ İLE OKUMA-YAZMA BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ BULGULAR..... | 133 |

### **BÖLÜM V**

#### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

|                    |     |
|--------------------|-----|
| 5.1. SONUÇLAR..... | 136 |
| 5.2. TARTIŞMA..... | 138 |
| 5.3. ÖNERİLER..... | 149 |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA.....</b> | <b>152</b> |
|----------------------|------------|

|                   |            |
|-------------------|------------|
| <b>EKLER.....</b> | <b>157</b> |
|-------------------|------------|

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| EK 1: Veli Anket Formu..... | 157 |
|-----------------------------|-----|

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| EK 2: İlk Olarak Hazırlanan Başarı Testi.....                 | 160 |
| EK 3: İkinci Olarak Hazırlanan Ve Uygulanan Başarı Testi..... | 166 |
| EK 4: Sesli Okuma Becerisi Değerlendirme Formu .....          | 170 |
| EK 5: Yazı Becerisi Değerlendirme Formu.....                  | 171 |
| EK 6: Araştırma İzin Yazısı.....                              | 172 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                                | Sayfa No |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Tablo 1</b> : Örneklemede Yer Alan Okulların İsmi ve Öğrenci Sayısı .....                                                                                                                   | 80       |
| <b>Tablo 2</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                                                               | 80       |
| <b>Tablo 3</b> : “Çocuğunuz her hangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitti mi? (Anaokulu vb)” Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                                  | 81       |
| <b>Tablo 4</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettiği Okul Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                                                      | 81       |
| <b>Tablo 5</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                                              | 82       |
| <b>Tablo 6</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı .....                                                                             | 82       |
| <b>Tablo 7</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                                       | 83       |
| <b>Tablo 8</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin İsimlendirme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                   | 92       |
| <b>Tablo 9</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin İşlevini Belirtme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....              | 94       |
| <b>Tablo 10:</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Çağrışım Yapma -İlişkilendirme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları..... | 96       |
| <b>Tablo 11</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Benzerlik Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                     | 98       |
| <b>Tablo 12</b> : İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Farklılıklar Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                  | 99       |

|                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 13 :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Özellikler Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                                             | 100 |
| <b>Tablo 14.1. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                   | 104 |
| <b>Tablo 14.1.1.:</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....                                           | 104 |
| <b>Tablo 14.1.2. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları.....                                              | 105 |
| <b>Tablo 14.2. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                   | 106 |
| <b>Tablo 14.2.1.:</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....                                           | 106 |
| <b>Tablo 14.2.2.:</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları.....                                               | 107 |
| <b>Tablo 15. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları..... | 108 |
| <b>Tablo 15.1. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....                        | 109 |
| <b>Tablo 15.1.2 :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları.....                           | 110 |
| <b>Tablo 16. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okul Öncesi Eğitim Arasındaki İlişki İle İlgili T Testi Sonuçları.....                                                             | 111 |

|                                                                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 17. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili T Testi Sonuçları .....                                                                | 112 |
| <b>Tablo 18. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma –Yazmadaki Başarı Durumları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                                                             | 114 |
| <b>Tablo 19.1. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                   | 115 |
| <b>Tablo 19.1.1. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....                                          | 116 |
| <b>Tablo 19.1.2.:</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma durumuna Göre Yapılan LSD Analizi Sonuçları.....                                           | 118 |
| <b>Tablo 19.2. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları.....                   | 122 |
| <b>Tablo 19.2.1. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....                                          | 123 |
| <b>Tablo 19.2.2. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Göre Yapılan LSD Analizi Sonuçları.....                                          | 125 |
| <b>Tablo 20. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları..... | 129 |
| <b>Tablo 20.1. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Ailenin Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....                       | 129 |
| <b>Tablo 20.2. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Başarılarının Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları.....                            | 130 |

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 21. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarıları İle Okul Öncesi Eğitim Arasındaki İlişki İle İlgili T Testi Sonuçları.....                              | 131 |
| <b>Tablo 22. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarıları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili T Testi Sonuçları.....                              | 132 |
| <b>Tablo 23. :</b> İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma Yazma Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon Katsayısı Tablosu..... | 133 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1.PROBLEM DURUMU

Bireyin toplumdaki yerini belirlemede ilk adım olan ilk okuma- yazma becerisi öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle okuma- yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma- yazma becerilerini yeteri kadar geliştirememiş ve okuma-yazma alışkanlığı kazanamamış kimselerin yaşamı çok sıkıntılı geçer. Bugün yüksek öğrenim yapmış kimselerde bile görülen, “hızlı okuyamama” ya da “okuduğunu anlayamama” gibi kusurların başlıca nedenleri ta ilkökul sıralarında ilk okuma- yazma öğretimindeki başarısızlıklardan ya da yetersizliklerden ileri gelebilir.

İlk okuma ve yazma öğretiminin başarılı olması, çocuğun okula ve yaşama bakış açısını etkiler. Bu alanda başarılı olamayan bir kimse, okuldan soğur; diğer insanlara bakışı değişir. Kendini karamsar duygulara kaptırabilir. Oysa başarılı olanlar, kendilerine güven içinde bulunurlar. Bu gibi kimseler, kendilerini daha güçlü ve güvenli hissedirler. Bu duygu, onların okul başarıları ve yaşama uyumları üzerinde çok olumlu bir etki bırakır. Bunu yapamayanlar, kendilerini avutucu nitelikte, hiç de hoş olmayan, olumsuz tutum ve davranışlar içine girebilirler. Bu bakımdan okuma yazmayı iyi öğrenen çocuklar, bütün öğrenim yaşantılarını, bir ölçüde güvence altına almış olurlar (Binbaşıoğlu, 2004).

İlk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. İlk okuma-yazma öğretiminde, okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirmeye önem verilir. Bu süreçte aynı zamanda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (M.E.B., 2005).

Öğrencilere tüm bu nitelikleri kazandırmak için ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin ve uygulamalarının büyük rolü vardır. Ülkemizde ilk okuma yazma öğretiminde 2004 ilköğretim programıyla Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılmasına başlanmıştır.

Bu yöntem, öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu yöntemde öğrencilerin okula boş bir sayfa olarak gelmedikleri kabul edilmekte ve ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmektedir.

Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra Türkçe öğretiminin dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmeye önem vermektedir. İlk okuma yazma öğretiminde özellikle kazandırılması gerekli becerilerden biri olan dinleme, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Dinleme becerisini kazandırmak çok önemlidir çünkü çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Üstelik dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer becerilerin kazandırılmasına da temel oluşturur. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır (M.E. B., 2005).

İlk okuma yazma öğretiminde kazandırılması gerekli bir diğer beceri olan konuşma becerisi, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. İlköğretim çağındaki öğrencilerin okuma ve yazmada başarılı olmaları için ilköğretim düzeyinde konulara ve durumlara uygun açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinmeleri gerekmektedir (M.E.B., 2005).

İyi bir dinleme ve konuşma becerisi, bir çocuğun gelişiminin en erken safhalarında, anaokulundan da önce başlar ve yetişkinlerle etkileşim ve onların rehberliği sonucu oluşur. Etkili ve güzel konuşma becerisinin kazanılmaya başlandığı erken çocukluk dönemindeki sözel dil deneyimleri, okuma yazmayı etkilemektedir. Yetişkinlerle yapılan konuşmalarda geniş bir sözcük çeşitliliğiyle karşılaşan çocuklar ileride

okurken tanımları ve anlamaları gereken sözcükleri öğrenirler. Araştırmalar, çocuklar okula gelmeden önce okuma, yazma, dinleme ve konuşma hakkında ne kadar çok şey bilirlerse, başarılı okurlar olmaya o kadar hazırlıklı olduklarını göstermiştir.

Ebeveynlerin sözcük dağarcıkları, konuşma tarzları, diksiyonları çocukların dil becerileri açısından büyük önem taşır. Çünkü çocuklar önce aile bireylerinin ve çevrelerindeki kişilerin diliyle konuşmaya başlarlar. Daha sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. Okul öncesinde, anaokulu ve ailede verilen dil eğitimi, çocuğun dünyayı algılayış biçimini ve özgür düşünce yapısını geliştirir. Onun hayat boyu okuyan ve sözlü ve yazılı olarak etkili şekilde iletişim kurabilen bir birey olmasını sağlar (Özgür, 1973).

Pek çok araştırmacı ebeveynlerin çocuklara kitap okumasının çocukların ileriki öğrenmelerine nasıl bir katkıda bulunduğunu incelemişlerdir. Araştırmacıların ortak olarak katıldığı nokta, yazılı hikâyeleri yıllarca dinleyen çocukların sözel dil ile yazılı dil arasındaki dilsel farklılıkları, karmaşık dilbilgisi yapılarını ve yazılı dilin sıradanlıktan uzak olan doğasını keşfetmeleridir. Basılı yazının dilsel olarak bir şeyler ifade ettiğini ve bunun insanların hayatında pek çok kullanım amacı olduğunu bilen çocuklar okuldaki öğretimden daha bilinçli ve daha başarılı şekilde faydalanmaktadırlar.

Ancak, burada okumanın veya çocuklarla yapılan konuşmanın kalitesi de önemlidir. 1995 yılında yapılan bir araştırmada, annelerin çocukların 3,5 yaşına kadarki özenli konuşmalarının çocuğun okuldaki başarılarını arttırdığını; ama özensiz, günlük konuşmalarının okuma-yazmadaki başarılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Brooks, 2000)

Araştırmalardan da anlaşıldığı gibi, çocuklar yetişkinlerle konuştukça, kitapların sesli okunmasını dinledikçe ve yeni olaylarla karşılaştıkça sözcük dağarcıklarını genişletirler (Cooper,1997). Eğer yetişkin insanların dili kullanmaları düzgün değil de gelişigüzel ise çocukların dili iyi gelişmeyecektir.

Bu açıklamalar bize, yetişkinlerle yapılan konuşmalarda geniş bir sözcük çeşitliliğiyle karşılaşan çocukların ileride okurken sözcükleri daha kolay tanıyıp anladıklarını ve okula gelmeden önce okuma, yazma, dinleme ve konuşma hakkında ne kadar çok şey bilirlerse, başarılı okurlar olmaya o kadar hazırlıklı olduklarını göstermektedir.

Bütün bunlara ek olarak okul öncesinde ve ailesinden dil eğitimi alan çocuğun hayat boyu okuyan ve etkili bir şekilde iletişim kurabilen bir birey olduğunu göstermektedir.

2004 İlköğretim Programı incelendiğinde ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin ön bilgilerinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Okula başlamadan önce aile ve çevreden kazanılan dilsel deneyimler öğrencilerin önbilgilerini oluşturmaktadır. Dil becerileri gelişmiş olarak okula başlayan öğrenciler, okuma-yazma alanında başarıya bir adım daha yakındırlar. Çünkü ilköğretim çağındaki öğrencilerin okuma yazma başarıları, okula başladıklarında kendilerinde var olan etkili, açık ve güzel konuşma becerisine bağlıdır.

Çocuğun evde doğal bir süreç içerisinde kazandığı dinleme, konuşma, okuma ve yazma deneyimleri dilin dört temel becerilerini oluşturmaktadır. Bu temel beceriler Türkçe öğretiminin de kazandırılması gerekli becerilerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla dili etkili, açık ve güzel kullanarak okula gelen öğrencilerin okuma-yazma alanında başarıyı yakalamaları kaçınılmaz olacaktır.

Fakat ne yazık ki ülkemizde çocuklarla yapılan konuşmalarda kullanılan dilin doğal, açıklayıcı ve iş birliğine davet eden bir dil olmadığı daha çok otoriter bir dilin kullanıldığı görülmektedir. Çocukla konuşmaya ayrılan zamanın da çok kısa olduğu görülmektedir. Tüm bu eksikliklerden dolayı çocuklar dilsel deneyimlerden yoksun olarak okula başlamaktadırlar. Dil gelişimindeki bu eksiklik öğrencilerin okuma-yazma başarılarına da olumsuz olarak yansımaktadır.

Bu araştırmada, iletişim yeteneği, yeterli bir kelime hazinesi, kendini ifade etmede rahatlık gibi dil özelliklerinin öğrencilerin okuma-yazma başarısını arttırdığı düşüncesinden hareket ederek ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

## 1.2. AMAÇLAR

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma- yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilgili amaçlar;
  - 1.1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ne durumdadır?
  - 1.2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ailenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - 1.3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - 1.4. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okul öncesi eğitim arasında bir ilişki var mıdır?
  - 1.5. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma- yazma başarıları ile ilgili amaçlar;
  - 2.1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmadaki başarıları ne durumdadır?
  - 2.2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ailenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- 2.4.İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ile okul öncesi eğitim arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.5.İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarıları arasında ilişki var mıdır?

### **1.3. ÖNEM**

Bu araştırmanın önemi aşağıdaki hususlarda görülecektir:

1. Öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretimi çalışmalarına katkı sağlamak,
2. Okul öncesi ve ilköğretim kurumlarının rehberlik servislerine yardımcı olmak,
3. Okuma ve yazmada sorun yaşayan ilköğretim öğrencilerinin özelliklerinin tanınması ve ayırt edilmesinde araç olmak,
4. Konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara ışık tutmak.

### **1.4.SAYILTILAR**

Araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki gibidir:

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Veri toplamak amacıyla hazırlanan testler, araştırmada elde edilmeye çalışılan verileri toplamada yeterlidir.
3. Araştırmada yer alan öğrencilerin dil gelişim düzeyini belirleyen ölçeği içtenlikle yanıtladıkları
4. Araştırmaya katılan anne ve babalarının içten yanıtlar verdikleri
5. Ölçekleri uygulayanların uygulamaları arasında farklılık olmadığı
6. Ölçeğin yönergeler doğrultusunda doğru bir şekilde uygulandığı varsayılmıştır.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

1. 2006–2007 öğretim yılında, ilköğretim okulu birinci sınıfta okuyan öğrencilerle sınırlıdır.
2. 2006- 2007 öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki örnekleme dâhil edilen 3 devlet okulunda öğrenim gören 136 öğrenci ve bu öğrencilerin anne ve babalarıyla sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Dil Gelişim Düzeyi:** Çocuğun okuma yazma öğrenimine başlamadan önceki dönemde sahip olması gereken iletişim yeteneği, yeterli bir kelime hazinesi, kendini ifade etmede rahatlık, jest ve mimiklerden gelen duyguları ve fikirleri ve düşünceleri doğru bir şekilde anlama ve anlatabilme gibi dil özelliklerinin çocukta var olma ve bu özellikleri kullanabilme durumudur. Diğer bir ifadeyle ilk okuma-yazma öğretimi sırasında ihtiyaç duyacağı dil özellikleridir.

**İlk Okuma-Yazma Öğretimi:** İlköğretime yeni başlayan öğrencilere okuma ve yazma gibi temel becerilerin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanan bununla beraber bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi amaçlanan bir öğretim şeklidir.

**Başarı:** Çeşitli eylemler sonucunda istenilen hedefe ulaşmaktır.

**İlk Okuma-Yazma Başarısı:** İlköğretime yeni başlayan öğrencilere, sınıf içerisinde uygulanan okuma yazma yöntem ve tekniklerle birlikte birtakım etkinlikler yaptırılır. Bu etkinlikler okulda öğretmen, evde ise aile tarafından desteklenerek pekiştirilir. Bu sürecin sonunda öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri ile birlikte Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma, dili iletişimde doğru kullanma ve sağlıklı iletişim kurma gibi

becerileri kazanması hedeflenmektedir. İlk okuma yazma başarısı, öğrencilerin bu hedefe ulaşmasıdır.

## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ LİTERATÜR**

#### **2.1.DİL VE DİL GELİŞİMİ**

Dil, bir toplumu oluşturan bireyler arasında karşılıklı iletişimi sağlayan öncelikle sözlü, sonra yazılı bir araçtır. Dil sayesinde insanlar birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarırken başkalarının fikirlerini de öğrenme fırsatına erişirler.

Dil, insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliktir. Çünkü dil düşünmenin temelidir. Akıl ve düşünme yeteneği sadece insanda olduğuna göre dilin insan için bulunmaz bir fırsat olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar dil yeteneğinin insanda doğuştan var olduğunu ve aşama aşama geliştiğini ortaya koymuştur. Bedensel ya da zihinsel herhangi bir problem olmadığı müddetçe her çocuk anadilini konuşmayı öğrenmektedir. Dil gelişimi önce ailede başlar. Çocuk ailede doğal bir süreç içinde konuşmayı öğrenir. Çocuk büyüdükçe bireysel ve toplumsal deneyimleriyle dil gelişimini devam ettirir. Ancak dili etkili, açık ve güzel kullanması, dilsel deneyimlerin kazanıldığı ortama bağlıdır. Her çocuğun içinde yaşadığı aile, yakın çevre ve kültürel ortamlar farklı olduğu için çocukların dil becerileri de farklı olmaktadır.

#### **2. 1.1. DİL NEDİR?**

Bugünkü anlamıyla, dilbilimle ilk uğraşan dilbilimciler dili şöyle tanımlıyor: “Dil, isteyerek üretilen semboller sistemi vasıtasıyla duygu, düşünce ve istekleri bildirmekte kullanılan tamamen beşeri ve bilinçli bir yöntemdir.” Diğer bir tanıma göre ise, “Dil, neredeyse tamamen rasgele belirlenmiş uzlaşımlara dayalı sembol sistemidir ve onu kullanan kişilerin değişen gereksinimlerine bağlı olarak zamanla değişir.” denilmektedir (Savaş, 2006).

Dil, insanların alışkanlıkla kullandıkları semboller vasıtasıyla iletişim kurdukları ve etkileştikleri bir müessesedir. Bu tanımda “müessese” kelimesi dilin, toplum

kültürünün bir parçası olduğunu vurgulamak için kullanılmaktadır. N. Chomsky’e göre dil sınırlı sayıdaki unsurlarla yapılmış, her biri uzunlukça sınırlı unsurlar, bir dilde kullanılan sesler ve kurallardır.

Bu tanımlardan çıkarılacak ilk sonuç, dilin sistematik bir yapısı olduğu, ikinci sonuç ise insanların iletişim gereksinimlerini karşılama işlevi olduğudur.

Diğer bazı dil tanımları ise şunlardır:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (Ergin, 1988).

İsim olan dil kelimesi Türkçe sözlükte şu anlama gelmektedir: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve ya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban. Büyük Larousse’da dil maddesinde dil kelimesinin temel anlamı olarak şu tanım yer almaktadır: “Dil, bir insan topluluğuna özgü olan, o topluluktaki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlatmak ve birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları sesli ve kimi zaman da yazılı göstergeler dizgesi: Dünya, Avrupa dilleri, eski diller, Fransız dili.” (Ünalın, 2004).

Dil, konuşulan ve yazılan kelimelerin, jest ve mimiklerin, sembollerin ifade ettiklerini anlamayı ve yazma, konuşma, jest ve mimiklerden gelen duyguları ve fikirleri, düşünülenleri açıklamayı içeren son derece karmaşık bir olgudur. Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır. Dil, aynı zamanda düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içerir (Yavuzer, 1998).

### **2.1.2.DİLİN GELİŞİMİ**

Dil, insanı diğer varlıklardan ayıran ve onlardan üstün kılan en önemli özelliktir. Bilimsel araştırmalar, dil yeteneğinin genetik olarak insanda doğuştan var olduğunu

ortaya koymuştur. “Bir kuş nasıl uçmak için ve bir balık yüzmek için biçimlenmişse, insanın biçimi de konuşma için hazırlanmıştır. Son araştırmalar dilin sonradan elde edilmiş bir şey olmadığını, ana dil yapısının çocukta genetik olarak bulunduğunu ve aşama aşama geliştiğini göstermiştir. İnsanı diğer yaratıklar üzerinde üstün kılan, işte bu doğuştan gelen dil yeteneğidir.” (Bewley,1994; aktaran Ünalın, 2004). Dil yeteneğimizle kâinatı okuyabilir, kendimizi görebilir ve kâinatın önemli bir parçası olduğumuzu anlayabiliriz.

Özellikle kullanım bilgisi kuralları, dil ve toplum arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gösteren en belirgin işarettir. Dil olmadan toplum, onu konuşturacak insanlar olmadan da gerçek anlamda dil olamaz. Bu bağlamda, dil ve toplum arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu görülmektedir. Bir grup insan dünyanın neresinde olursa olsun birbirleriyle anlaşabilmek için ortak bir dil yaratırlar. Bu iletişim aracı, topluluğun yeni bireyleri tarafından öğrenilerek onların toplumsal yaşama katılmasına yardımcı olur. Bu konuda ünlü dil bilimci Halliday (1978; aktaran Savaş, 2006); “Çocuk anadilini doğduğu ortamdaki sosyal ilişkiler yardımıyla öğrenir. Yani dil ve toplum birbirini etkiler, çünkü sözlü eylemle toplumsal eylem sürekli etkileşim içindedirler.” der.

### **2.1.3. DİL VE DÜŞÜNCE ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Descartes “düşünüyorum öyleyse varım” derken insanın düşünen bir varlık olduğunu söylemiştir. Düşünceyi meydana getirenlerden biri de dildir.

Dildeki birçok sözcük, düşünmenin yapıtaşları olan kavramlardır. Sözcükler cümleler içinde bir araya gelerek kavramları oluştururken, bu kavramlar da karmaşık düşünceleri ve fikirleri meydana getirir. Böylece kavramlar, nasıl düşüneceğimizi de belirler (Morris, 2002; aktaran Eskinazi, 2003).

Humbolt’a göre “Düşünceler dili yarattığı gibi, diller de düşünceleri yaratır. Dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şeydir. Ancak, dilini oluşturan, yükselten bir toplum gerçek bir düşünce etkinliği gösterebilir. Dilin yapısıyla bütün

öteki entelektüel etkinliklerin başarısı arasında açık bir bağlantı vardır. Ancak yüksek bir olgunluğa erişen dillerde gerçek bir düşünce etkinliği meydana gelebilir.” (Akarsu, 1998; aktaran Ünal, 2004). Dil, düşüncelerin sürekli olarak birbirleriyle zincir oluşturmasıyla ortaya çıkan bir üründür. Düşünce dilden önce oluşur ancak dil düşüncenin aktarılmasını sağlamak amacıyla kavramlaştırılmasına yardımcı olur (Savaş, 2006).

Vygotsky’e (1962, aktaran Sever, 1995) göre de, “Düşünce sözcüklerle doğar. Düşünceden yoksun bir sözcük ölü olduğu gibi, sözcüklerle somutlanmayan bir düşünce de gölge gibidir.”. Ona göre, dil ve düşünce ya da sözcük ve kavram birbirini bütünler. Çünkü sözcüklerin gönderme yaptığı her kavram düşüncenin bir edimidir. Bu kavramlar aynı zamanda sözcüklerin anlamsal işlevlerini de üstlendiğinden; sözcük ile çağrıştırdığı kavram zihinde birlikte algılanır.

Dil, düşüncelerin anlatımında kullanılır. Esas olan, düşüncelerin alıcıya en uygun sembollerle anlatılmasıdır. Dil, düşüncenin aynası, fikirlerin askısıdır. Dil, düşüncenin ya da kişiliğimizin aynasıdır. Bu görüşte olanlar, düşüncelerin sözcüklerle oluştuğunu, kullanılan dilde ne kadar sözcük varsa, düşüncelerin de ancak o kadar geliştirilebileceğini, beynin düşünme alanının genişliğinin ve derinliğinin dildeki sözcük sayısı ile doğru orantılı olduğunu belirtmektedirler. Dildeki kelime sayısının artmasıyla düşünce de gelişir. “Düşüncelerin askıları” benzetmesinden hareket edersek, düşüncelerin uygun askılara asılması durumunda daha kullanışlı olacağı ortaya çıkar. Bir konu üzerinde konuşmak gerektiğinde en uygun düşünceleri, uygun kelimelerle ifade edebilmek, bu düzene bağlıdır (Ünal, 2004).

İnsan sadece konuşan bir varlık değil, aynı zamanda düşünerek konuşan bir varlıktır. Düşünme gücü, pek çok özel istidadın bir araya gelmesinden oluşmuş zihni bir güçtür. Bu zihni güç, özellikle kelimeler ve sayılar şeklinde sembollerle düşünmede ortaya çıkmaktadır. Bu düşünme gücü, bireyde, doğumla beraber var olan potansiyel bir güçtür (Ünal, 2004).

İnsanlar, düşüncelerini iletmek ve paylaşmak için dili kullanır. Kullandığımız dil aracılığıyla düşüncelerimizi konuşarak yâda yazarak açığa vururken, başkalarının düşüncelerini de dinleyerek yâda okuyarak öğreniriz. Okuma kişisel olarak tanıyıp konuşma fırsatımızın olmadığı, olmayacağı kişilerin düşüncelerini, yazdıklarını okuyarak öğrenmemize yardımcı olur. Bu tür bilişsel etkinlikler düşünme becerimize katkı yapar. Yazma eylemi de, düşüncelerimizin, anlaşılır, derli toplu bir biçimde dile getirilme aracı olduğu için bilişsel bir etkinliktir. Bu nedenle, dil aracılığıyla gerçekleştirdiğimiz hem yazma hem de okuma eylemleri, dil ve düşünce arasındaki sıkı ilişkinin varlığını kanıtlayan eylemlerdendir (Savaş, 2006).

#### **2.1.4. DİL VE ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Çocuk yalnızca yaşadığı zamanda olup bitenleri değil geçmişte neler olduğunu, gelecekte neler olabileceğini bir şekilde öğrenmelidir ki toplumsal yaşama ayak uydurabilsin. Bu tür öğrenme için çocuğun gereksinim duyduğu en önemli araç dildir. Dil yardımıyla bir yandan çevresinde olup bitenleri öğrenmeye başlayan çocuk, bu öğrenme etkinliği ve dil yardımıyla aynı zaman da sosyal bir varlık olma sürecine girer. Dil becerileri geliştikçe, daha sosyal, topluma uyumlu, bilgili ve becerili bir varlık haline gelir.

Bu konuda ünlü ruhbilimci Vygotsky'e göre dil insanın düşünme, öğrenme ve bilişsel gelişimini sağlayan bir araçtır. Vygotsky'nin geliştirdiği kavramlardan biri "içselleştirme"dir. Buna göre çocuklar dili yetişkinlerden duydukları ifadeleri tekrar ederek, bilişsel becerilerinin de yardımıyla öğrenirler. Bu sürecin aksamadan sürmesi içinse, çocukların çevrelerindeki bireylerle girdiği iletişim etkinliklerinin devamlılığı gerekir. Bu etkinlikler sırasında çocuklar ifadelerini yetişkinlerin rehberliğinde ve onlardan aldıkları destekle dile getirir. Bu ifadeleri aynı zamanda yaşlılarıyla da iletişim içinde olduklarından onlarla konuşurken de kullanarak içselleştirirler. Dil sembolik bir sistem olduğu için, öğrenilmesi sırasında analitik ve soyut düşünme de dâhil üst düzey bilişsel işlemler gerekmektedir. Bu dilsel ve bilişsel beceriler, çocukların dil dışında yaşamla ilgili başka yeni şeyler öğrenmesini kolaylaştırır (Savaş, 2006).

Çocukların mutlu bireyler olması ve topluma ayak uydurabilmesi için hayata dair birçok bilgileri öğrenmeleri gerekir. İlk öğrenmeler çocuğun içinde bulunduğu aile ve yakın çevresinde girdiği dilsel deneyimler vasıtasıyla gerçekleşir. Bu öğrenme çoğu zaman sistematik ve planlı değildir. Çocuk okula başladığında hayata dair tüm bilgileri artık planlı ve sistemli bir program dâhilinde öğrenmeye başlar.

Okul öğrenmeleri çoğu zaman çocuğun hiç karşılaşmadığı konuları ve kavramları içermektedir. Yabancı olduğu bu ortamda, sahip olduğu dilsel beceriler onu başarıya götürecek olan temel basamaktır. Çünkü okul öğrenmeleri genellikle dinleme ve okumaya bağlıdır. Çocuğun Matematik, Türkçe, Fen, Tarih, Sosyal Bilgiler vb gibi derslerde başarılı olabilmesi için dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmesi gerekir. Dil becerisi gelişmiş olan öğrenciler, işlenen yeni konuları daha kolay anlar ve anladığını doğru bir şekilde ifade eder. Sadece ilköğretim basamağında değil ortaöğretim ve üniversite yaşamlarında da bu beceriler sayesinde yeni yeni şeyler öğrenilir. Öğrendikçe dilsel ve bilişsel becerileri gelişir. Bu becerileri geliştikçe başka yeni şeyler öğrenmesi kolaylaşır. Başka bir ifadeyle dil becerileri sayesinde öğrenciler yeni yeni şeyler öğrenirken dilsel becerilerini de geliştirmiş olurlar.

### **2.1.5. DİLİ ÖĞRENME KURAMLARI**

İnsan dilini hayvanlarınkinden ayıran en önemli özellik, yeni kuşaklara kalıtsal olarak değil de kültürel transfer yoluyla iletilmesidir. İnsanoğlunun içine doğduğu toplumun dilini öğrendiği kesin olmakla birlikte bu sürecin nasıl gerçekleştiği, ruhbilimcilerle dilbilimcilerin uzunca bir süreden beri tartıştıkları bir konudur. Çocuk sözcükleri nasıl öğrenir? Onları anlamlı cümleler kurabilmek için bir araya getirmesini sağlayan nedir? Bu sorulara verilen yanıtlar farklı farklıdır (Savaş, 2006). Dili öğrenme sürecine verilen yanıtlardan biri Davranışçı kuramdır.

Davranışçı kuramın kurucusu olan ruhbilimci Skinner'e göre dil, taklit etme ve taklit edilen şeyleri tekrar tekrar kullanarak alışkanlıklar oluşturma yoluyla öğrenilir. Çocuklar çevrelerinde duydukları konuşma seslerini, sözcükleri ve diğer dil

yapılarını taklit ederler. Bunu başarinca onlara verilen yanıt veya bir gülümseme, onun konuşma konusunda güdülenmesini sağlar. Başarılı taklit etme girişimlerinden aldıkları cesaretle aynı yapıları konuşmalarında tekrar tekrar kullanarak bunları içselleştirirler. Böylelikle bir takım gereksinimlerini gidermek için ihtiyaç duydukları dil yapılarını kullanma alışkanlığı elde ederler. Davranışçı kurama göre, bu süreçte etkili olan iki temel etmen vardır. Bunlardan ilki çocuğun duyduğu dil örneklerinin miktarı ve niteliği, ikincisi ise çevresindeki bireylerden konuşmaya çalışması konusunda aldığı teşvik ve desteğin sürekliliğidir (Savaş, 2006).

Davranışçı kuram dili öğrenmeyi alışkanlıklar oluşturma süreci olarak tanımlamakta fakat dili öğrenmeyi bu kurama çeşitli noktalarda itiraz ederek açıklayan pek çok görüşe de rastlanmaktadır. Davranışçı kuramlara yapılan itirazlar daha çok ünlü dilbilimci Chomsky tarafından ortaya atılmıştır. Chomsky, öğrenmeye koşullama modeli açısından bakan bütün yaklaşımların dili açıklamada yetersiz olduğunu savunmuştur. Ona göre, dil davranışı karmaşık bir olaydır, koşullama kuramı basit kas ve ya salgı davranışlarını temel aldığından dolayı basit davranışlar üzerine kurulmuş bir modelle açıklanamaz. Yine ona göre koşullama modeli, dil öğrenmesinin temelinde bulunsaydı, dildeki bu yaratıcılığın pekiştirme kavramı ile açıklanabilmesi gerekirdi. Çocuk, daha önce hiç söylemediği ve duymadığı bir cümleyi pekiştiremeyeceğine göre, dilde yaratıcılık Chomsky'e göre, pekiştirme ile açıklanamaz (Cüceloğlu,1999).

Aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, bunun yanında farklı kültürlerde yetişen çocukların söyledikleri ilk sözcüklerin benzer sesleri içermesi, hiç işitemeyen çocukların özel eğitimle konuşmayı öğrenebilmesi gibi nedenler, davranışçı kurama yapılan diğer bir itirazdır (Erden ve Akman,1996)

Çocukların yeni öğrendikleri sözcük yapılarını, kurallarını benzetme yoluyla genelledikleri, ancak bazen aşırıya kaçarak hatalar yaptıkları görülmektedir. Büyüklerin yapmadığı bu hatalar, çocukların dili öğrenmek için duydukları dil örneklerini taklit ederek pratik yapmalarının yeterli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle davranışçı kuram çocukların dilin düzenli yapılarını nasıl öğrendiğini

açıklamak için yeterli olmakla birlikte karmaşık dilbilgisi yapılarını nasıl öğrendiğini açıklayamamaktadır.

Chomsky'nin 1959 yılında davranışçı yaklaşımın açıklamasına karşılık olarak attığı bilişsel kurama göre ise, dilin ister karmaşık ister düzenli olsun tüm yapılarının çocuk tarafından öğrenilmesini sağlayan şey, doğuşsal olarak sahip olduğumuz dil öğrenme kapasitemizdir. Bu biyolojik özelliğimiz, bize yürümeyi öğrenmemizi sağlayan beyinsel ve bilişsel yeteneklerimizden farklı değildir. Fiziksel ya da beyinsel sorunu olmayan her çocuk zamanı gelince yürümeyi nasıl öğreniyorsa konuşmayı da aynı şekilde öğrenir.

Dil gelişimi konusunda yapılan çeşitli araştırmalarda Chomsky'nin açıklamasını destekler sonuçlar elde edilmektedir. Örneğin çocuklar konuşmayı, çevresindeki kişiler onların hatalarını düzeltse de düzeltmese de öğrenmektedirler. Öğrendikleri sözcük sayısı, konuşma becerileri, dilsel yaratıcılıkları farklı da olsa, tüm çocuklar belli bir süre sonra konuşma becerisini kazanmaktadırlar.

Konuşmayı öğrenme dönemi konusunda ortaya atılan “kritik dönem hipotezi” de Chomsky'yi doğrular niteliktedir. Bu varsayıma göre çocuklar dili, biyolojik dil öğrenme yetenekleri işlevini tamamlamadan önce öğrenmelidir.

Dil gibi karmaşık bir sistemin kazanılmasında öne sürülen varsayımlardan biri de Sosyal öğrenme kuramıdır. Sosyal öğrenme kuramının öncülerinden Vygotsky'e göre ise, dil öğrenimi için gerekli olan kavram, düşünce, beceri ve tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun belli bir duyuşsal özellik ve ya bilişsel yeterlik kazanması, içinde bulunduğu kültüre bağlıdır. Öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla kültürlenme olarak tanımlayan Vygotsky, kişinin psikolojik süreçlerinin bile, çevre tarafından etkilendiği görüşündedir. Kültürlenme, topluma özgü düşünce, inanç ve duyuşsal özelliklerinin çocuğa aktarılmasıdır. Bu amaçla kavram ve olguları simgeler aracılığıyla taşıyan dil kullanılır (Aydın, 2000).

Sosyal öğrenme kuramına göre dil, anne-babanın model olması, çocuğun taklit etmesi, anne-babanın pekiştirmesi ve düzeltici geri bildirim vermesi yoluyla kazanılır. Sosyal etkileşimde, gözleme dayalı öğrenmenin önemi vurgulanır. Bu kurama göre yalnız dışsal uyarıcılardan etkilenilmediği gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmez. Dili öğrenme davranışı, çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Vygotsky'e göre çocuğun dili sosyaldır, gelişimini tamamlaması ile bireyselleşir. Yine ona göre çocuk ne kadar çok içe dönük konuşma gerçekleştirirse, o kadar çok sosyalleşme sağlayacaktır (Ağaçsapan, 2002).

Çocukların dili nasıl öğrendikleri sorusuna verilen diğer bir cevap ise Hill'in (1980; aktaran Savaş, 2006) karşılıklı iletişim kuramıdır. Buna göre çocuğun dil gelişiminde etken olan şey, çocuğun dil öğrenme kapasitesini harekete geçiren, büyümekte olduğu ortamda girdiği dilsel etkinliklerdir. Bu süreçte etkili olan, onu hızlandıran şey, dilin ebeveyn tarafından çocuğun anlayabileceği şekilde basitleştirilmesidir.

Anne-babasıyla bu şekilde iletişime girme fırsatı bulamayan çocuklar da konuşmayı öğrenir. Yanlışları ve hataları akranlarıyla yaptığı konuşmalar ve oynadığı oyunlar sırasında düzeltilir. Böylece anne-babanın bilinçsizce yaptıkları yanlışlar başka yollarla düzeltilmiş olur. Bazı çocuklar, dil gelişimi sürecinde anne-babasıyla düzeltmeli, açıklayıcı soru-cevaplar içeren konuşmalar yaparak gelişmiş bir dil becerisi kazanırlar. Ancak eğitim düzeyi düşük ailelerde büyüyen çocuklar bu tür dil etkinlikleri yapamadıkları için kısıtlı bir dil becerisine sahip olarak okula başlarlar. Dil gelişim sürecinde ortaya çıkan bu farklar özellikle okul ortamında daha çok önem kazanır.

Ebeveynler çocuklarıyla yaptıkları konuşmalarda bire bir ve soru cevap şeklinde bir iletişime önem vermelidir. Yapılan konuşma hataları hemen düzeltilmelidir. Bu konuşmalarda çocuk etkin olmalıdır. Çocuğun etkin olduğu konuşma eylemleri çocuğun dil gelişimini etkiler. Buna en iyi canlı örnek "Jim" vakasıdır. Sağır-dilsiz olan anne-babası, konuşmayı televizyondan öğrenebileceğini düşündüklerinden Jim'e işaret dilini öğretmiyorlar. Ancak bir süre sonra Jim'in dil gelişiminin yaşlıları

düzeyinde olmadığı anlaşıyor. Bunun üzerine 3 yaşındayken tedaviye alınır. Bir uzman yardımıyla 5 ay boyunca karşılıklı iletişim etkinliklerine sokularak dil gelişimi normal düzeyine getirilir (Savaş, 2006).

Bu olay, çocuğun bir yetişkinle yaptığı karşılıklı iletişim etkinliklerinin, çocuğun dil gelişimi sürecinde çok etkili olduğunu göstermektedir. Televizyonun çocuğun ihtiyaç duyduğu iletişimi sağlamadığını göstermektedir. Çünkü televizyon tek yönlü bir iletişim aracıdır. İzlenen program çocuğun seviyesine uygun olsa bile karşılıklı iletişimin faydalarını sağlayamaz. Televizyon görsel ve işitsel bir araç olduğu için yaşanan olayların zihinde canlandırılmasına gerek yoktur. Çocuklar televizyon karşısında dilsel ve bilişsel beceri gerektiren bir iş yapmadıkları için pasif durumdadırlar. Bu yüzden televizyon izleme etkinliği çocuğun dilsel ve bilişsel gelişimini de etkiler (Savaş, 2006).

#### **2.1.6. ALTI YAŞINA KADAR DİL GELİŞİMİ AŞAMALARI**

Çocuğun dili kazanmasına ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya atılan görüşler, yaşamın ilk altı aylık, hatta ilk sözcüğün ortaya çıkışına kadar olan dönemde, dil yapısındaki gelişiminin evrensel olduğunu savunmaktadır. Bundan sonra dili kazanmada yapısal özellik, her dilin yapısına göre zaman olarak değişiklik göstermektedir. Dil öğrenme, çocuğun içinde bulunduğu aile ve çevrenin özelliklerine bağlı olarak hızlı yâda yavaş olarak gerçekleşir. Öğrenme süreci sonunda bedensel ve ya zihinsel bir engel olmadığı müddetçe her çocuk doğuştan getirdiği dil öğrenme yeteneği sayesinde dili öğrenir.

Çocuklar, dil öğrenirken değişik aşamalardan geçerler. Bu aşamalar, temel olarak belli yaş dönemlerine denk gelir ve çocuğun hangi yaşta ne gibi dil gelişim özellikleri kazandığı genel hatlarıyla şöyle özetlenebilir:

12–18 aylık çocuklarda sesle oynamanın rastlantısal sonucu olarak sözcükler ortaya çıkar. Çocuğun kullandığı sözcük sayısı 1–30 arasındadır. Bu dönemdeki çocukların ifadeleri tek başına bir anlam ifade etmez. Kullandığı sözcükleri, içinde bulundukları

durumla birlikte yorumlamak gerek. Bakışın yönü, ses tonundaki iniş-çıkışlar anlama ilişkin ipuçları verir. Örneğin çocuk, babasının resmini göstererek “baba” diyorsa bu adlandırmadır. Fakat babasının terliklerini bulduğunda “baba” diyorsa, terliklerin ona ait olduğunu bildiriyordur.

Yine bu dönemdeki çocukların anladığı sözcük sayısı, ürettiği sözcük sayısından daha fazladır. Soruları henüz anlayamazlar. Komutların büyük kısmını anlarlar.

2 yaşına doğru çıkarılması kolay olan tüm hece ve sözcükler sık sık tekrarlanır. 1- 2 yaş arasında çocuğun anlamlı olarak kullandığı 20–100 sözcüğü vardır. Bu sözcüklerin çoğunu geneller (Bütün yiyecekler için “mama” sözcüğünü kullanabilir). Kullanılan sözcüklerin dörtte biri başkaları tarafından anlaşılır. İki sözcüklü cümleler yapılır. Bu dönemde çocuk konuşmalarında ilkel dilbilgisi sisteminin başladığı görülür.

2–3 yaş arasındaki çocuklarda dilbilgisi yeteneğinde ve sözcük hazinesinde çok hızlı bir gelişme görülür. Bu yaş dönemi sözcük gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuk yetişkin konuşma seslerinin üçte ikisini öğrenir. Ünlülerin % 90’ını doğru çıkarır. Ünsüzlerin birçoğunu da kendine özgü biçimde söyler. Bazı sözcüklere kendiliğinden sesler ekler. Fakat kullanılan sözcüklerde henüz yardımcı fiiller, tanımlıklar, belirleyiciler, zamirler, edatlar ve çekim ekleri bulunmaz. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu durum ve vurgulama şekline bakarak anlama ilişkin yorum yapmak gerekir. Örnek olarak çocuk “Anne çorap” dediğinde, bu cümlemin anlamı “Annenin çorabı” anlamı taşıırken, bazı durumlarda “Anne çorabını giydi” anlamını taşımaktadır. Bununla birlikte, çocuk soru sormak, istek ve emirlerini bildirmek istediğinde de ses tonunu kullanır. Bütün bunlar dikkate alınarak, sözcüklerin işlevlerinin anlamı bulunur.

Çocuklar 3 yaşına doğru üç ve dört sözcükten oluşan cümleler kurmaya başlar. Bir yandan da dilin temel yapılarını basit olarak öğrenirler.

Pek çok çocuk ana dilinin temel yapılarını 3- 4 yaşları arasında öğrenmeye başlar ve kendisini iyi bir biçimde ifade edebilir. Duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini anlatabilir. Fısıldamayı öğrenir. Normal ses yüksekliği ve tonu vardır. Kelime hazinesi 900 kadardır. Cümlelerin % 48'i dilbilgisi yapısına uygundur. Zamanla sözcük ve cümle yapısındaki karmaşıklık gittikçe artar. Çekim kuralları görülmeye başlar. Cümlelerde geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülür.

4- 5 yaş arasındaki çocuklarda dil, kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelir. Bu yaşlarda kız ve erkekler arasında dil kullanımında farklılıklar görülür. Kız çocukları dili erkeklerden daha becerili bir şekilde kullanırlar. Bu yaşlar arasındaki çocuklar sesleri doğru kullanır. Ünsüzlerin %90'ını doğru olarak üretir. Önceki yıla göre, daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlar. Çoğul kullanımını doğru yapar.

5-6 yaş arasındaki çocukların dili kullanımı bir yetişkine benzer. Sosyal etkileşimde konuşma artmaktadır ve daha anlaşılır biçimdedir. Çocuk yetişkinleri daha az tekrar etmektedir. Bu yaştaki çocukların ses yapımı incelendiğinde ünlü üretiminin %99'u, ünsüz üretiminin de %98'inin doğru olduğu görülür. Çekim kurallarını daha düzgün bir şekilde kullanır. Kişi zamirlerinin çekimini de doğru kullanır. Üretilen sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü Tuş, 2000).

### **2.1.7. DİL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

Çocukta dil gelişimi hem olgunlaşmaya, hem de öğrenmeye bağlıdır. Konuşma eğitiminin temeli, küçük çocuklukta atılır. Dilin kazanıldığı bu dönemlerde, anne-babanın yanında çocuğun içinde yaşadığı aile özellikleri, okul öncesi eğitim, ilköğretim okulları, öğretmenler ve arkadaş grupları gibi pek çok etkenin de rolü vardır. Bu değişkenlerin özellikleri, çocuğun dil gelişim düzeyini belirler.

#### **2.1.7.1. Ailenin Dil Gelişimine Etkisi**

Çocuklar konuşmayı, yaşamın ilk yıllarından başlayarak aile ortamında öğrenir. Anne-baba çocuğun duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılarken, bir taraftan da

çocuğun konuşma eğitimini de doğal bir şekilde devam ettirirler. Anne-babanın çocuğa karşı ilgisi, dil gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. İletişim kurmak isteyen veya ilgi bekleyen bir çocuğa ailenin olumlu yanıt vermesi çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Çünkü bebeklerin gülümsemelerine, davranışlarına karşılık vermek onlara güven aşılar, onları dili öğrenmeleri için heyecan verir. Çocuklarla çok basit de olsa yapılmaya çalışılan iletişim girişimleri yalnız dil gelişimlerini değil, onların bilişsel becerilerinin gelişimini de etkiler.

Ailede babanın işi gereği evden uzak olmasından dolayı, çocuğun bakımı tamamen anneye bırakılmıştır. Çoğu aileler için bu durum geçerli olduğundan çocuğun dil gelişiminde annenin etkisinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Anne-çocuk iletişimi aileden aileye farklılıklar göstermektedir. Bu konuda temel olarak iki farklı yaklaşım gözlenir. Eğitim ve gelir düzeyi düşük ailelerde daha çok emirimsi ifadeler kullanılır. Çocuklar çevresindeki yetişkinlerden gördüğü davranış ve konuşma kalıplarını taklit ederek öğrenirler. “Dersini yap!” “Niye?” “Çünkü ben öyle istiyorum” gibi ifadeler bu ailelerde sıkça duyulan ifadelerdendir. Hiçbir açıklamaya gerek görmeyen, işbirliğine davet etmeyen konuşmalar görülür. Oysa eğitilmiş ve gelir düzeyi orta ve üst seviyede olan ailelerde doğal, işbirliğine davet eden, açıklayıcı bir dil kullanılır. Yukarıdaki ifadelerin yerini örneğin, “Haydi sen dersini yap bende bulaşıkları yıkayayım” gibi ifadeler alır.

Çocuklarla yapılan konuşmalarda kullanılan dil, çocuğun sadece dil becerilerini değil, bilişsel becerilerinin gelişimi üzerinde de etkili olur. Çocuklar çevrelerini incelemek, yeni yeni şeyler görmek isterler. Merak ettikleri şeyi sorup öğrenmek isterler. Eğitilmiş aileler çocuğun bu merakını gidermek için sorulan soruları yanıtsız bırakmazlar. Bu da onların gözlem yapma, karşılaştırma, derin düşünme, ön tahminde bulunma, mantık kurma gibi bilişsel işlemler yapmalarını sağlar. Ancak eğitim ve gelir düzeyi düşük aileler, çocuğun beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerini bile karşılamakta zorluk çektikleri için yaşamlarında sosyal etkinliklere fazla yer ayıramazlar. Çocuk gezip göremediği için yeni şeyler öğrenemez. Ortada merak edilecek bir durum da olmayacağına göre çocuğun

gözlem yapması, öğrenmeye istekli olması, eskiden öğrendikleriyle yenilerini karşılaştırması ve çevresinde olup-bitenler hakkında düşünmesini beklemek zordur (Savaş, 2006).

Aileler arasında çocukla yapılan konuşmaların miktarı da farklıdır. Yapılan bir araştırmaya göre, orta düzey eğitim ve gelir grubundan olan annelerin 6 ila 20 aylık bebekleriyle daha çok ilgilendikleri ve onlarla daha çok oyun oynadıkları, alt düzey eğitim ve gelir grubundan olan annelerin ise bebekleriyle daha az ilgilendikleri ve oyuna daha az zaman ayırdıkları görülmüştür. Araştırmanın sonunda 1. gruptaki annelerin çocuklarında dil gelişiminin hızlı ilerlediği, 2. grup annelerin çocuklarında ise dil gelişiminin yavaş ilerlediği gözlenmiştir (Savaş, 2006).

Ülkemizdeki aile yapısına baktığımızda çocukla yapılan konuşmaların niteliği ve miktarı çok farklı değildir. Özellikle alt sosyo-ekonomik kültüre sahip ailelerde, çocuklarla yapılan konuşmalar kısa ve otoriter niteliktedir. Bazı ailelerde ise anne-baba, çocukların sorularına mantıklı cevaplar vermemektedir. Bu durumda olan çocuktan merak etmesini ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini kurmasını beklemek yanlış olur. Bundan dolayı çocukların dil ve bilişsel becerileri yavaş ilerler (Kulaksızoğlu, 2003).

Çocukların yaşadıkları ortamlar, aile yapıları ve ailenin içinde bulunduğu koşullar çocuğun dil gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Özellikle ailenin eğitim ve gelir düzeyi çocukların dil gelişimini etkiler. Her aile bu özelliklerden dolayı farklı yapıya sahip olduğu için çocuklar arasında da dil gelişimi açısından farklara yol açar. Özellikle bu farklar çocukların duydukları sözcük sayısında belirginleşir. Bu konuda yapılan bir araştırma, eğer üst gelir ve eğitim grubu bir ailede ise bir çocuk 3 yaşına gelene kadar, 30 milyondan daha çok sözcük, orta grup ailede ise 20 milyon, alt grup ailede ise 10 milyon sözcük duyduğunu göstermektedir. Bu yüzden orta ve üst grup aile çocukları için yaşadıkları ortam, onlara duydukları sözcük konusunda bir avantaj sağlamaktadır (Savaş, 2006).

Bu sonuçlar, ailenin gelir ve eğitim düzeyinin çocukların dil ve zekâ gelişimi üzerinde ne denli önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Bahsedilen bu şartlar aile ortamında büyüyen çocuklar arasında bir farklığa yol açarlar. Ancak her çocuk aile ortamında büyüme şansına sahip değildir. Özellikle bakımevlerinde büyüyen çocuklar anne- baba şefkati ve ilgisinden yoksun olarak büyüdüklerinden, dil edinme süreci olumsuz olarak etkilenir. Yapılan bir araştırmaya göre bakımevlerinde büyüyen çocuklar, aile içinde büyüyen çocuklara oranla daha çok ağlar, fakat daha az heceler. Bu durum konuşmayı geç öğrenmelerine sebep olmaktadır (Yavuzer,1998).

Dil gelişiminde en önemli faktörlerden biri olan aile ve aile yapısının önemi; ailede çocuğun dil gelişiminde neler yapılabileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Yapılan araştırmalarda dil deneyiminin aileden kazanıldığını ve bu deneyimin çocuğun hayatını şekillendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle günümüzde ailenin çocuğun dil gelişiminde yapabilecekleri ile ilgili değişik çalışmalar yapılmakta ve ailelere önemli tavsiyelerde bulunmaktadır.

#### **2.1.7.2. Okul Öncesi Eğitimin Dil Gelişimine Etkisi**

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise, gelişiminin tüm yönlerini destekleyecek sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Bu dönemde yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek yaşamın ilk yıllarında sevgi- şefkatle büyütülmek, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışları ve zengin uyarıcılar kişinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinin olmazsa olmaz koşullarıdır. İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

“Sihirli yıllar” olarak nitelendirilen okul öncesi dönem, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin en süratli olduğu yıllar olarak kabul edilmektedir. Yine bu yılların çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi ile kişiliğinin oluşumunda en önemli basamak olduğu savunulmaktadır.

Bu görüŖe göre, okul öncesi dönemdeki etki ve yönlendirmeler çocuğun gelişimini sağladığı gibi toplumların gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Okul öncesi dönemin zengin uyarıcıları olarak kabul edilen anne-baba ve öğretmenler, onların kullandıkları eğitim teknikleri, kullanılan materyaller ve çocuk kitapları çocukların dili öğrenmelerinde ve etkin olarak kullanmalarında vazgeçilmez unsurlar olarak kabul edilmektedir. Çocuğa güzel bir dil ve anlatım yeteneği kazandıran bu unsurlar, diğer gelişim alanlarının, özellikle de zihin gelişiminin desteğiyle daha etkili olmaktadır. Çocukların yeni yeni sözcükler öğrenmesi alıcı dil düzeyini, sözcük dağarcığını zenginleştirek, ifadelerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde pek çok çocuk anadilinin temel yapısını öğrenerek, yetişkininkine benzer söz dizimi yapısını kazanabilmekte ve duygularını, düşüncelerini iyi bir biçimde ifade edebilmektedir. Yapılan araştırmalara göre de, çocuklar bu erken yaşlarda ses uyumunu ve özümsemesini doğru şekilde kullanmaktadırlar. Üç yaşındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada da çocukların başlangıçta daha kolay, sonra kuralcı ve son olarak da işlevsel bir dil yapısı kullandıkları belirtilmiştir (Aydoğan ve Koçak, 2003).

Okul öncesi dönem çocuğun ana diliyle ilk karşılaştığı dönemdir. Bu dönem dilin kazanılması bakımından önemlidir. Aldığı dil terbiyesi onun hayat boyunca düşünce yapısını etkileyecektir. Herhangi bir nedenle çocuğun dil gelişiminde geri kalması tüm yaşamını olumsuz olarak etkileyecektir. Bu nedenle çocuklara okul öncesinde formal (anaokulu) ve informal kurumlarda (aile) dil eğitiminin verilmesi çok önemlidir (Özgür, 1973).

Okul öncesi yıllar dilin kazanılması ve gelişimi konusunda kritik bir dönemdir. Çocuğun bu yaşlarda kazanacağı yaşantıların niteliği daha sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Bloom'un bu konuda yaptığı analizler, ilk çocukluk çağlarında gelişme için gerekli ortam ve yaşantı eksikliklerinin daha sonraki yıllar içindeki gelişmeyi büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının %33'ü okulöncesindeki, %42'si ilkokul devresindeki, %25'i ise ortaokul ve lisedeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Bu durum,

öğrencilerin ortaöğretim kademesindeki başarı farklarının büyük bir kısmının okulöncesi ve ilkokuldaki öğretmenlerle açıklanabileceğini göstermektedir.

Dil çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etkidir. Okul öğrenmelerinin temelini ana dilini kullanma yeterliliği oluşturur. Okuldaki öğretim büyük ölçüde anlatıma dayalıdır. Anlama ve anlatım gücü kuvvetli olan çocuk okulda başarıyı daha kolay yakalayacaktır. Bu nedenlerle okulöncesi yıllarda çocuğun dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretme-öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir.

Okul öncesinde çocukla yapılan konuşmada kullanılan dil, çocuğun zihin gelişmesine ve dolayısı ile okul başarısına etki etmektedir. Bu yüzden sınırlı konuşma ortamında yetişen bir çocukla, dili kullanma yönünden zengin yaşantı sağlayan bir ortamda yetişen çocuk arasında önemli başarı farkları olmaktadır. Dili kullanmadaki sınırlılık düşünmeyi kısırlaştırmaktadır. Yeterli sözcük hazinesine sahip olamayan ve sözcükleri doğru olarak kullanamayan çocuğun doğal olarak okuldaki başarısı düşecektir, Dili etkili kullanmanın bilişsel gelişime ve gelecekteki okul öğrenmelerine katkısı yanında çocuğun sağlıklı duygusal ve sosyal gelişimine katkısı da göz ardı edilemez. Çocuğun kendini ifade etmesinde, başkalarıyla olumlu ve etkili ilişkiler kurmasında, kendini gerçekleştirmesinde, yaratıcılığın gelişiminde, dili etkili kullanma yeteneğinin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir.

Tüm gelişim alanları ile etkileşim içinde olan dil gelişiminin okulöncesi dönemde kontrol altına alınması ve çocuğun dil gelişimine yardım edecek etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu etkinlikler; çocuğun kelime hazinesinin zenginleştirilmesini sağlayacak etkinlikler (kelime oyunları, resimler hakkında konuşma, parmak oyunları, tekerlemeler, dramatizasyon, plak dinleme, kitap okunması), çocuğun kendini uygun cümlelerle ifade etme yeteneğinin gelişimi için etkinlikler, yeni kelimelerin anlamının kazanılmasına yardımcı olmak için yapılacak etkinlikler olmak üzere üç grupta toplanabilir.

Çocuğun ilerdeki yaşamında başarılı ya da başarısız olmasını hazırlayabilecek dili etkili olarak kullanma yeteneğinin, dil gelişiminin kritik olduğu okulöncesi yıllarda uygun öğretme-öğrenme ortamları düzenlenerek geliştirilmesi gerekmektedir. Okulöncesi dönemde alınacak önlemlerle, biyo-sosyal ve kültürel bakımdan dezavantajlı olan çocukların dil gelişimine yardım edilerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunulabilir (Senemoğlu,N. [www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray\\_hoca/makaleler/dil\\_onem.18.02.2007](http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/dil_onem.18.02.2007)).

#### **2.1.7.2.1.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil Gelişiminin Eğitimi**

Çocuğun ana dili ile ilk karşılaştığı dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemde dil eğitimi öncelikle ailede başlamaktadır. Aile ortamı dil eğitiminin verildiği informal bir kurumdur. Bu yüzden buradaki eğitim planlı ve sistemli olmadığı gibi her çocuk bu eğitimden yeteri kadar faydalanamamaktadır.

Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak için formal kurumlara gereksinim vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında; 0–6 yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dilsel yönlerden gelişmelerini sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, eksiklerinin giderilmesini sağlayan, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitimidir. Bu eğitim kurumlarında çocuklar, uzman kişiler rehberliğinde birçok uyaranla karşı karşıya bırakılmakta ve çeşitli etkinliklerde rol almaktadırlar. Bu etkinlikler sayesinde çocuğun gelişimindeki eksikler giderilmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının dil becerisi kazandırmadaki rolünü yuva, kreş vb. ve anaokulları bağlamında iki grupta inceleyebiliriz.

##### **2.1.7.2.1.1. Yuva ve Kreşlerin Dil Gelişimine Etkisi**

Yurtdışında gelişme gösteren yuva ve kreşler, ülkemizde annenin de çalışma hayatına atılmasına paralel olarak gelişmeye başlamıştır. Oysa Okul öncesi dönemde sağlanan

gelişmelerin incelendiği araştırmalar, çocukla erken yaşlarda yapılan her türlü etkinlikten üst düzey verim alınabileceğini göstermektedir. Doman, 1964'te yazdığı bir kitapta, çocukların bir yaşında sözcükleri, iki yaşına geldiklerinde cümleleri, üç yaşında ise kitapları okuyabildiklerinden bahsetmektedir (Savaş, 2006).

İki yaşından başlayarak altı yaşına kadar olan çocuklara eğitim-öğretim ve bakım hizmeti veren yuva ve kreşlerin genel amacı, çocukların öz disiplinini ve kendine güvenini artırarak, meraklı, dışa dönük olmalarını sağlayarak okul ortamına hazırlanmalarını sağlamaktır. Yurt dışındaki yuva ve kreşlerde pek çok öğrenme hayal gücünü, yaratıcılığı ve fiziksel koordinasyonlarını artırıcı oyunlarla kazandırılmaktadır. Bu çocukların hem eğlenerek öğrenmeleri hem de dil ve okuma yazma becerilerinin gelişimi için en iyi yol olmaktadır. Öğrenme etkinlikleri, çeşitli oyuncaklar ve araç-gereçler kullanılarak, çocukların önceki deneyimlerine göre başlatılmaktadır.

Yurtdışındaki yuva ve kreşlerde program alfabe harfleri, rakamlar, şiirler ve öyküler, şarkılar üzerine temellendirilmektedir. Ayrıca çocukları kendi başlarına tuvalete gitmede, giyinmede, evleri dışına oynamaya gitmede cesaret kazandırmaya çalışılmaktadır. Çocuklara, “Teşekkür ederim” ve “Lütfen” kelimelerini kullanma gibi çeşitli güzel davranışlar kazandırılmaktadır.

Tüm süreç boyunca türlü etkinliklerle kişisel ve sosyal eğitim verilmektedir. Çocuklara dinleme ve yönergeleri takip etme becerileri kazandırılarak öğrenmeyi sevmeleri sağlanmaktadır. Kelimeleri tanıma becerilerini geliştirmek amacıyla renkleri, desenleri ve şekilleri fark etmelerini sağlayıcı etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrenme yöntemlerini kavramaları ve çocukların birbirleriyle işbirliğini artırmak için oyuncaklar ve çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Dil gelişimi için çocuklar her fırsatta iletişim kurmaya, bildikleri ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya özendirilmektedir. Özellikle onlar için ayrılan haber zamanları ve yemek zamanlarında deneyimlerini paylaşmaları sağlanmaktadır.

Böylece çocuklar dil gelişim becerilerini geliştirirken, bir taraftan da ilk okuma-yazma çalışmalarına hazırlık niteliğinde olan ön beceriler kazanmaktadırlar

([http://www.nurseryeducationonline.com/index.php?html\\_static\\_content=academic-06.08.2007](http://www.nurseryeducationonline.com/index.php?html_static_content=academic-06.08.2007)).

#### **2.1.7.2.1.2. Anaokullarının Dil Gelişimine Etkisi**

Çocukları ilköğretime hazırlayıcı olan anaokulları, okuma yazma ve dil becerisi gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Türkiye’deki anaokulları müfredatlarında okul öncesi eğitim ilkelerine baktığımızda ana dili öğrenimin resmi olarak başladığı kurum olarak anaokullarını görüyoruz. Bu kurumlarda özellikle öğretmenin doğru dil kullanımına önem verildiği, yapılan tüm etkinliklerde dilin kullanım zenginliklerinin tanıtıldığını görüyoruz. Ana okul öğretmenlerinin dili kullanma konusundaki titizliği, dil kullanımı konusunda aslında çok dikkatli olan çocukların üzerinde olumlu etki bırakmaktadır (Özgür,1973).

Carneige Foundation’ın 1991’de yaptırdığı bir araştırmaya göre, çocukların neredeyse tamamının okul öncesi eğitim alabildiği ABD’de anaokulu çocuklarının %35’i daha okula hazır olamadan anaokulunu bitirmektedirler. Bu çocukların en çok eksiklik duydukları beceriler, okuma ve dil kullanımı becerileri olmaktadır (Savaş, 2006). Bu eksiklikler 0–6 yaş arası milyonlarca çocuğun, ancak çok az bir bölümünün okul öncesi eğitimden yararlandığı ülkemizde daha şiddetli hissedilmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmek, böylece onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamak üzerinde yoğunlaşır. Okul öncesi eğitim, elverişsiz koşulları olan çevrelerden gelen çocukların okula hazırlanmasında son derece önemlidir (Koç, Taylan ve Bekman, 2002).

Çocukların dilsel ve bilişsel gelişiminde bu denli önemli bir role sahip anaokullarında oluşturulacak olan yazılı resimler ve panolarla süslenmiş oyun odaları veya sınıflar, buralarda yapılacak öykü okuma ve oyun etkinlikleri, çocuklara yazılı dilin örneklerini tanımaları açısından yeni fırsatlar sunacaktır. Okul öncesi dönemde evde veya anaokulunda katılımlı öykü okuma çalışmalarına katılmış çocuklar

ilköğretime yazı dilinin biçimsel özelliklerini bilerek başlamaktadır. Bu çocuklar, harflerin ve sözcüklerin belli kalıplar içinde anlamlı bir şekilde bir araya getirildiğini, yazılı sözcüklerle konuşulan sözcükler arasında bir bağ olduğunu daha okula gelmeden öğrenmiş olurlar (Savaş, 2006).

Türkiye'deki anaokullarında uygulanan bazı dil ve okuma yazma eğitimi etkinliklerini; bireysel ya da küçük grup etkinlikleri, serbest zaman etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri, oyun ve hareket etkinlikleri, müzik etkinlikleri Fen ve matematik etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, alan gezileri, drama ve sanat etkinlikleri diye sıralayabiliriz. Tüm bu etkinlikler vasıtasıyla çocukların; sesleri ayırt etme, Türkçeyi doğru kullanabilme, sözcük dağarcığını geliştirme, konuşurken sesini doğru kullanabilme, kelimeleri doğru telaffuz edebilme, kendini sözel olarak ifade edebilme, dinleyebilme ve dinledikleriyle ilgili sorular sorabilme, dinlediğini özetleyebilme, dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark edebilme ve belli bir konuda konuşabilme gibi kazanımların elde edilmesi beklenmektedir.

Amaçlanan bu hedeflere ulaşmak için de kurum içinde; evcilik köşesi, blok köşesi, müzik köşesi, Fen ve Matematik köşesi, eğitici oyuncaklar köşesi gibi etkinlik köşeleri hazırlanmaktadır ([www.ooegm.meb.gov.tr/mevzuat\\_bank,06.08.2007](http://www.ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank,06.08.2007)).

Bütün bu okul öncesi eğitim etkinlikleri sayesinde çocuk okul ortamına kolayca sosyal, bilişsel ve fiziksel olarak uyum sağlayabilecek ve ilk okuma-yazma öğretimi sırasında ihtiyaç duyacağı dil gelişim düzeyine ulaşmış olarak ilköğretime başlayacaktır. Okul öncesi desteği, ilköğretim yıllarında zaman kazanımını, etkin bir öğretimi ve öğrenci açısından da daha yüksek başarıyı getirecektir.

#### **2.1.7.3. Dil Gelişiminde İlköğretim Okullarının Yeri**

Çocukların dil gelişiminde iki ayrı süreç vardır; dil edinimi ve dil öğrenimi. Birinci aşama, çocuğun aile ortamında duyduğu, kendisine söylenen dil yapılarından yarı bilinçli olarak etkilenmesi, yetişkinlerle girdiği konuşma etkinliklerinde bunları tekrarlayarak pekiştirmesi şeklinde gerçekleşir. Hem iletişim gereksinimleri hem de

diğer gereksinimleri karşılanan çocuk, farkında olmadan konuşma becerisi kazanır. İkinci aşama okulda başlar. Okulda karşılanan yeni dil yapıları ve sözcükler, eğitim öğretim yoluyla bilinçli olarak kazandırılır. Ancak okuldaki öğrenme şekli, aile ortamındaki bire bir güdülemeyle yapılan, bilgi edinme yerine eğlence amaçlı veya gereksinim karşılama amacıyla yapılan öğrenmeden oldukça farklıdır (Savaş, 2006).

En önemli fark şudur: Okulda dil derslerinin sınırları bulunmamaktadır; bu ders tüm dersleri kapsayıcıdır. Öğrencilerin, konuşarak, yazarak ve okuyarak işledikleri tüm konular dil ile ilgilidir. Dil dersinin konusuna giren konuşma, yazma vs. gibi eylemler, özellikle Hayat bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sanat ve Müzik derslerinde ortaya çıkmaktadır. Bu derslerdeki benzer konular, ifade biçimleri, amaçlar, motifler, sanat, müzik ve edebiyat eserlerinin sanat tarihiyle ilgili konuları vs. çocukların estetik tecrübelerini yoğunlaştırmak ve ufuklarını genişletmek amacıyla bilinçli olarak kullanılmaktadır (Sever,1995).

Okul olgunluğuna sahip her çocuk, zamanı geldiğinde okul öncesi dönemde kazandığı dilsel deneyimlerle okul hayatına başlar. Başta sadece kendini ifade etme aracı olarak görülen dil yeteneği okulda başarı için önemli bir avantaj haline gelir. Çünkü okul öğrenmeleri genelde dinleme ve anlatıma dayalıdır. Anlatım gücü kuvvetli olan öğrenci başarıyı kolay yakalar, dilsel deneyimleri eksik olan öğrenci ise okuldaki öğrenmelerden yarar sağlayamaz. Bu nedenlerle dili kullanma yeteneği ile okul başarısı arasında karşılıklı bir etkileşimin var olduğunu söylemek mümkündür. Dilin okul başarısına katkısı olduğu gibi, okulun da dili geliştirme ve üst dil becerilerinin kazanılmasında rolü çoktur.

Okulun çocukların dil gelişimi üzerine etkilerinin incelendiği araştırmada okul öncesi dönemde tamamlanmamış gibi görünen dil edinim sürecinin okulda da devam ettiği görülmüştür. Çocuk okulda kuşkusuz aile çevresinde o güne dek öğrendiği kavramlardan farklı çok miktarda yeni kavramla, bilgiyle karşılaşır. Bu yeni kavramları öğrenme süreci, her yıl öğrenilmesi gereken yeni bilgi ve becerilerle yoğunluğu artarak devam eder. Bu nedenle öncelikle okul öncesi döneme göre sözcük dağarcığı çok genişler (Savaş, 2006).

Okuldaki eğitimin öğrencilerin sözcük dağarcığı üzerindeki etkisini, Aitchison'un araştırmasına dayanarak ortaya koyan bir analizde: 5 yaşında anaokuluna başlayan bir çocuğun yaklaşık 3050 sözcüklük bir dağarcığa sahip olduğu, 20 yaşına gelindiğinde bu sayının 18.000'e çıktığı, üniversiteden mezun olduğunda ise yaklaşık 50.000'e ulaştığı gözlenmiştir (Savaş, 2006).

Okulda gereksinim duyulan akademik dilin, sözcük dağarcığı açısından çocukların okula başlamadan önce evlerinde kullandığı konuşma diline göre daha fazla sözcük içermesi, ayrıca okulda öğrendikleri okuma becerisi sayesinde kendi özel gereksinimleri için kitap okumaları, çocukların sözcük dağarcığının yılda yaklaşık 3000 kelime oranında artmasına yol açar.

Okul yaşamının çocuğun sözcük dağarcığını genişletmesi başka gelişmeleri de beraberinde getirir. Örneğin öğrenilen yeni sözcükler sayesinde çocuğun dili hakkındaki anlambilimsel bilgisi genişler ve derinleşir. Aynı şekilde yazılı metinlerin konuşma dilinden farklı bir yapıya sahip olması, çocuğun anadilinin yazılı biçiminde kullanılan söz dizimi özelliklerini de öğrenmesini sağlar. Bu yüzden okula başladıktan sonra konuşmaları sırasında daha uzun ve eksiksiz cümleler kurmaya başlar. Çocuğun anne- babasından sonra onun dil gelişiminde en önemli rolü oynayan ikinci kişi ilk öğretmenidir. Onunla girdiği konuşmalar sırasında, ifadelerini kullandığı kişiye, yere ve zamana göre seçmesi konusundaki becerileri artar. Yani çocuğun okulda, dilin sözel kullanım bilgisi de artar. Böylelikle çağdaş bir toplumda yaşamak için gereksinim duyacağı dil becerileri ile donanır (Savaş, 2006).

#### **2.1.7.4.Dil Gelişimine Etki Eden Diğer Faktörler**

Dil gelişimini etkileyen diğer faktörler sağlık, genetik faktörler, zekâ, sosyo ekonomik koşullar, cinsiyet ve oyun olarak sıralanabilir.

Zekâ ve genetik faktörler, çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerdir. Bu özelliklerdeki gerilik ve sorunlar, çocuğun dil edinme sürecinde olumsuz olarak etki edecektir. Genetik faktörlerin etkisinin ortadan kalkması için tıbbi desteğe ihtiyaç duyulurken

çocuğun zekâsından kaynaklanan dil gelişim noksanlarında ise uzman eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sağlık ve sosyo-ekonomik koşullardaki sorunlar ve aksaklıklar ise çocuğun dil gelişimini engelleyen çevresel faktörlerdir. Bunlar var olan koşullar olabileceği gibi sonradan ortaya çıkan değişebilir durumdaki faktörlerdir. Ancak bu faktörler, çocuğun dil ediniminin geliştiği dönemlerde ortaya çıktığında dil gelişimini engelleyebilir ya da sınırlı bir dil gelişiminin olmasına sebep olabilir.

Çocukların doğduğu andan itibaren ilk ve tek işi oyun oynamaktır. Oyun oynarken eğlendikleri gibi farkında olmadan fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimlerini de tamamlarlar. Oyun, belli bir amaca yönelik olan ve olmayan, kurallı ve kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı en etkin öğrenme sürecidir.

#### **2.1.7.4.1. Sağlık**

Şiddetli ve uzun hastalıklar, hastanede uzun süreli kalma, çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl erteleyebilir. Hastalık nedeniyle başkalarıyla haberleşmenin kısıtlanması da onun konuşmasını geciktirir (Yavuzer,1998).

#### **2.1.7.4.2.Genetik Faktörler**

Çocuğun konuşmasında ve dilin gelişmesinde, doğum öncesi beyni etkileyen genetik faktörlerin etkisi büyüktür. İnsan beyninde özellikle iki alanın dil işlevleriyle yakından ve doğrudan ilişkili olduğu ve bunların dilin kazanılmasına önemli rol oynadığı klinik bulgularla belirlenmiş durumdadır. Bunlar, sağ elini kullananlarda sol yarım kürede işitme bölgesinin önünde yer alan Broca ve Wernicke alanlarıdır.

Wernicke alanının ciddi tahribat sonucunda kişi kusursuz işitebilir ve hatta tek tek sözcükleri tanımlayabilir, fakat bu sözcükleri bütün ve mantıklı düşünceler biçiminde

düzenleyemez. Yine kişi, yazılı bir sayfadaki sözcükleri okuyabilir, ancak aktarılmak istenen düşünceyi anlayamaz.

Broca alanındaki tahribat sonucunda, komşu alanlar tarafından üretilen sesler konuşulan dil şekline dönüştürülemez. Bundan dolayı konuşma gerçekleşemez (Guyton ve Hall, 2001; aktaran Eskinazi, 2003).

#### **2.1.7.4.3. Zekâ**

Yeni doğan çocuklarda zihinsel faaliyet, reflekslere bağlıdır. Doğuştan var olan refleksler sayesinde yeni bilgiler öğrenilir. Böylece zihinde kurulan bağlar daha karmaşık hale gelir. Çocuk, deneme-yanılma yoluyla yeni davranışlar öğrenir. Aslında zekâ, dil gelişiminden önce hatta vücut dilinden bile önce ortaya çıkmaktadır. Bu zekâ, pratik zekâyı oluşturmaktadır. Pratik zekâ da algılamaların, sözcüklerin ve kavramların yerine kullanılır. Zekâ gelişiminin sonucunda, nesnelerin yerini semboller dizisi olan sözcükler, cümleler ve konuşma alır (Piaget, 2000; aktaran Eskinazi, 2003).

Yapılan bazı araştırmalar, konuşma ile zekâ arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda erken konuşan çocukların zekâca üstün oldukları ileri sürülmüştür. Bunu destekleyen olgular gözlenmişse de, bazı araştırmacılar da zekâ ile erken konuşma arasındaki ilişkinin kesin olarak kanıtlanmadığını söylemişlerdir (Demirel, 2004).

#### **2.1.7.4.4. Sosyo-Ekonomik Koşullar**

Konuşma eğitiminin temeli erken çocukluk döneminde atılır. Bu dönemde, dil gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri aile ve aile özellikleridir. Ancak ailenin etkisi, içinde bulunduğu şartlarla birlikte düşünüldüğünde ortaya çok farklı sonuçlar çıkabilmektedir. Bu farkları yaratan en önemli sebep anne-babanın eğitim ve gelir düzeyleri olmaktadır.

Çocuğun dil gelişiminde çevre koşullarının önemli rolü vardır. Bununla birlikte çocuğa okunulan kitap sayısı, anne babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların da rolü vardır. Sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan aileler iyi konuşmaya daha önem verdiklerinden, çocuklarına daha iyi model olurlar ve destek olurlar (Yavuzer,1998).

Büyüdükleri ortamın etkisiyle, çocukların dil gelişmeleri ya belli sınırlar içinde kısıtlı kalmakta ya da normal gelişme göstermektedir. “Kısıtlı-Gelişmiş Kod” kuramına göre işçi sınıfı çocukları dar bir dil çevresinde büyüdükleri için, okula başladıklarında geniş bir dil çevresinde büyüyen orta sınıf öğrencilerine göre okulun, öğretmenin dilini anlamakta daha zorluk çekmektedirler (Savaş, 2006).

Bu konuda 1995 yılında yapılan bir araştırmada, ABD’de düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul çağına kadar 5000 sözcük öğrendiği, gelir düzeyi yüksek aile çocuklarının ise 20.000 sözcüklük bir kelime dağarcığına ulaştıkları saptanmıştır (Savaş, 2006).

Sosyo ekonomik ve kültürel durumun çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan diğer bir araştırmada ise ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Alt gelir düzeyine sahip nüfustan üç grup öğrenci, 1. sınıftan 4. sınıfa dek sözcük dağarcığı gelişimi açısından gözlemlenmiştir. 1. grubu oluşturan çocuklar beyazların devam ettiği bir kenar semt okulundandı. 2. grup, Afrika kökenli Amerikalı çocukların gittiği şehir merkezindeki bir okulun öğrencileriydi. Üçüncü grup ise Asya-Pasifik kökenli öğrencilerin okuduğu yarı kırsal bölgedeki bir okulundandı. Araştırmanın başında bütün deneklerin, okula başladıkları yıl sahip oldukları sözcük dağarcığı açısından karşılaştırıldı. Beyaz öğrencilerin 5000, İngilizceyi Afrika aksanı ile konuşan çocukların 3500, Asya-Pasifik kökenli çocukların ise 2500 sözcüklük bir dağarcığı olduğu görüldü. Okula başladıklarında yoğun bir sözcük dağarcığı geliştirme ve okumayı öğrenme eğitimi alan deneklerin tümünün sözcük dağarcığında gelişme sağlanmasına rağmen, aralarındaki farkın 4. sınıfa dek kapatılmadığı görülmüştür (Savaş, 2006).

#### **2.1.7.4.5.Cinsiyet**

Yapılan araştırmalar cinsiyetin konuşmada da farklılık yaratan bir etken olduğunu göstermektedir. Konuşma on ikinci ve on beşinci aylarda görülebilir. Daha geniş olarak konuşmanın başlangıcı sekizinci aydan 2,5 yaşına kadar görülebilir. Bu zaman dilimleri genel ortalamalardır. Kızlar erkeklere göre daha erken konuşmaya başlar ve daha uzun cümlelerle konuşurlar (Sprinthall, Sprinthall,1977; aktaran Kulaksızoğlu, 2003).

Bazı araştırmalar ise ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden ileri olduğunu göstermiştir (Demirel, 2004).

Erkek çocukların cümleleri daha kısa ve daha çok yanlışlı, sözcük dağarcıkları ise daha kısırdır. McCarthy'e göre ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar annelerini örnek alarak konuşmaya çalışırlar. Ancak bir süre sonra kızlar anneyi, erkekler de babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar (Yavuzer,1987).

#### **2.1.7.4.6. Oyun**

Oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle beraber özellikle dil gelişimi için çok önemli unsurdur. Oyun; dinleme, gözlemlleme, taklit etme, kavram oluşumu ve sembolik anlama gibi dil gelişiminin temelini oluşturan bu becerilerin gelişimine de yardım eder. Ayrıca oyun, çocuk için bir yaratma ortamıdır ve onun yaratıcılığını geliştirir (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü Tuş, 2000).

#### **2.1.8. DİLİN KAZANILMASINI VE GELİŞMESİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER**

Dilin kazanılmasını ve gelişimini engelleyen bazı temel faktörler vardır. Bunlar zihinsel engel, fiziksel engel, duygusal yoksunluk, uyarıcı yoksunluğu, uyarım

eksikliği, sık hastalanma ve televizyondur. Bunlardan bazıları önemi anlaşılabilir bile çoğu zaman gözden kaçtığı ya da dikkat edilmediği için çocuğun dil gelişimini engelleyici duruma gelmektedirler.

Çocuğun yaptığı davranışların, söylediği sözlerin sorumluluğunu alabilmesi için öncelikle zihinsel yeteneğinin onun için bir engel olmaması gerekir. Birçok becerinin kazanılması için gerekli olan zihni özellikler, dil becerisinin kazanılmasında da son derece önemlidir. Zihinsel engeli olan çocukta temel becerilerin gelişimi geciktirildiği için kritik dönemde konuşma eğitimi gerçekleşemez. Bu da çocuğun konuşmasını geciktirir ya da engeller.

Sadece zihinsel engel değil fiziksel engel de dil gelişimini etkiler. Zihinsel engeli olmadığı halde fiziksel bir yetersizliği olan çocuk, çevrede dolaşamadığı ve araştıramadığı için yeni kavramlar öğrenemez. Bununla birlikte yarı damak, işitme ve görme gibi problemler de konuşmayı etkiler. Yarı damak gibi bir problem mırıldanmayı engellemekte ve hem dil gelişimini hem de anne ve bebek arasındaki iletişimin niteliğini bozabilmektedir. İşitme kaybı ve görme özürlü gibi bazı duyu kayıpları erken dil ve bilişsel gelişim için önemli olan deneyimleri engellemektedir. Koklama, tad alma ve dokunma algısına bağlı yetersizlikler ise çocuğu duyu zenginliğinden ve sonuç olarak bilgiden yoksun bırakmaktadır.

Hiçbir fiziksel ya da zihinsel engeli olmadığı halde, dil becerisi yeterli düzeyde gelişmeyen çocuklar da vardır. Bu gibi çocuklar incelendiğinde, duygusal destek ve uyarıcılardan yoksun olduğu görülmektedir. Çocuk çevresini araştırmak için gereksinim duyduğu güven duygusunu, çevresinden yeteri kadar alamamaktadır. Bu durum sosyal ve iletişimsel becerilerin gelişimi için çok önemli olan anne-baba ve bebek arasındaki ilişkiyi zedeleyici olabilmektedir. Yine bebeğin çevresinde ilgisini çeken uyarıcılar yetersizse ya da yaşına uygun oyuncakları yoksa dil gelişimi daha yavaş olabilmektedir. Bazı çocuklar da birçok güzel oyuncuğa rağmen kendi hallerine bırakıldıkları için yeterli uyarım alamamaktadırlar. Oysa bebekler yetişkinlerin onlarla konuşmasına, oyun oynamasına ve kendilerine bazı uyarıcılar vermesine gereksinim duymaktadırlar.

Sık hastalanma gibi durumlar, erken çocukluk döneminde çocuğun dilsel gelişimini engelleyebilir ya da geciktirebilir. Bebeğin sık sık hastalanması direnç düşürücü bir etkiye neden olabilmekte, hastaneye yatırılma ve aileden ayrılma, gelişimi geciktirebilmektedir. Hatta önemsiz sayılabilen hastalıklar dahi çocuğun işitmesini ve sonuç olarak ilk konuşma algısını ve dil üretimini etkileyebilmektedir (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü Tuş, 2000).

Çocukların dil gelişimini etkileyen faktörlerden biri de televizyondur. Televizyonun eğitici, öğretici ve eğlendirici bir araç olarak sınırsız olanakları vardır. Ancak bu güçlü araçtan bilinçsizce programsız olarak yararlanmak, çocuk için yarardan çok zararlı sonuçlar doğurur. Televizyon, okul döneminde çocuğun toplumsallaşmasında etkilidir. Ancak yapılan araştırmalar bu yaş çocuklarının günde 3–5 saatlik bir süreyi televizyon karşısında geçirdiklerini göstermektedir (Çelenk, 2005).

Televizyon dil gelişimi konusunda hiç de teşvik edici değildir. Çünkü çocuklar televizyon seyredirken söylenenlere değil, öncelikle görüntüye konsantre olurlar ve çoğunlukla konuşmadan seyrederek. Bu yüzden televizyon karşısında çocuk saatlerce pasif alıcı durumunda kalmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da çocuğun dil gelişimi olumsuz yönde etkilenir. Hâlbuki sağlıklı dil gelişimi, çocuğun kazandığı dil becerisini çevresiyle etkileşime sokarak, kısaca dinleyerek ve okuyarak kazandıklarını, konuşarak, yazarak çevresiyle paylaşmak suretiyle sağlanabilir (Çelenk, 2005).

## **2.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

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. Bu denli önemli ihtiyacın temeli ise ilkokul birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimiyle verilmektedir (Güneş, 2004).

İlk okuma yazma, öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Okuma yazma becerisini geliştirmiş ve bu konuda yeteri başarıya ulaşmış kişiler, sosyal hayatta başarılı oldukları gibi, öğrenim hayatları boyunca da sadece okuma yazmada değil, tüm derslerde başarılı olurlar. İlk sınıflarda iyi okuma yazma yeteneği geliştiremeyen çocuklar ileri sınıflarda da kendilerine sunulan imkânlardan yararlanamazlar. Bu tür olumsuzluklarla karşılaşan kişilerin yaşamı çok sıkıntılı geçer. Bu konuda çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlık, onu, hem okul hayatında hem de sosyal hayatında sürekli olarak rahatsız eder (Binbaşoğlu, 2004).

Öğrenciler daha çok ilkokulda geçen ilk yıllarının eseridir. Öğrenciler öğrenme, planlı çalışma, görev ve sorumlulukları üstlenme, kendi kendine iş yapma ve başarma, yeteneklerini geliştirme gibi temel beceri ve alışkanlıkları öğrencilik dönemlerinin ilk yıllarında, özellikle, birinci sınıfta kazanırlar. İlkokulda dikkatle ve özenle iş yapmaya, düzenli ve temiz olmaya, verilen ödevi zamanında ve tam yapmaya, araştırma ve incelemeye, kendi kendine öğrenmeye alıştıran öğrenci bu alışkanlık ve becerilerini ömür boyunca sürdürüp geliştirir (Tortop, 2003).

Yetiyecek yeni kuşağın yaşamları boyunca başarılı olabilmeleri ilk yıllarda kazanılacak alışkanlıkların ve özellikle birinci sınıf eğitiminin niteliğine bağlıdır. Bundan dolayı öğrenci için son derece önemli olan bu alışkanlık ve becerilerin kazandırılması sadece okul ve öğretmenlere bırakılamaz. Çünkü ilk okuma-yazma öğretiminin başarısı birbiriyle ilişkili olan birçok değişkene bağlıdır.

Türkçe öğretim programının temeli olan ilk okuma yazma öğretiminde başarıya ulaşmak için öncelikle genel ve özel amaçların bilinmesi gerekir. Ancak amaçların bilinmesi tek başına başarıya götürmez; amaçlara ulaşmak için kullanılan ilk okuma-yazma yöntem ve teknikleri, bu teknikleri kullanan öğretmen özellikleri, öğretmenin etkileşimde bulunduğu öğrenci özellikleri ile bu öğrencilerin içinde yaşadığı aile ve çevre özellikleri gibi değişkenlerin birleşimi ve etkileşimi ilk okuma-yazma başarısını etkilemektedir. Bu yüzden ilk okuma yazma öğretimini yalnız okulda verilen bir öğretim olarak değil, çocuğun eğitim ve sosyal hayatını kalıcı olarak

etkileyen, birçok faktöre bağılı olarak değişip gelişen bir öğrenme şekli olarak algılamak gerekmektedir.

### **2.2.1. İLK OKUMA YAZMANIN ANLAM VE ÖNEMİ**

Okuma ve yazma, insanca yaşamının ön koşuludur. Üretim etkinliklerine katılmak, toplumla etkili iletişim kurmak, düşünen ve düşündüğünü söyleyen, toplumsal görevlerini haklarını ve sorumluluklarını bilen bir insan olarak yaşamak isteyen her birey okuma ve yazmayı bilmek zorundadır. Okuma yazma bilmeyen birey, toplumsal yaşama katılamaz (Tortop, 2003).

Günümüz toplum hayatı, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Ancak bugünün ihtiyaçlarına cevap veren okuma; hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumadır. Okumak bir ihtiyaçtır. Okuma, insanın düşünce dünyasına genişlik ve derinlik kazandırma, bilgi birikimini artırma, zevk eğitimi edindirme yönlerinden ihtiyaçlarımızı gideren bir faaliyettir (Calp, 2003).

Günümüz toplum hayatı işlek, okunaklı bir yazı becerisini de gerektirmektedir. Her ne kadar teknolojideki hızlı gelişmeler, yazıyı okuma karşısında ikinci plana itmiş olsa da günümüzdeki toplum hayatı yazı yazma ihtiyacını kaçınılmaz kılmaktadır.

Okunaklı, işlek ve estetik görünümlü bir yazı muhatap üzerinde olumlu bir etki meydana getirir. Okunaklı, işlek ve estetik görünümlü bir yazı, olmayacak işlerimizi oldururken tersi, olacak işlerimizi sekteye uğratabilir. Bu bakımdan hayatının ilk yıllarında güzel ve yeteri kadar hızlı yazı yazma becerisinin temellerinin atılması hayati bir öneme sahiptir (Calp, 2003).

İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilere mekanik okuma yazma değil, nitelikli okuma - yazma becerisini kazandırmak önemlidir. Çünkü ilk okuma yazma öğretimi, tüm derslerin temelidir. İlköğretimden üniversiteye tüm dersler okuduğunu anlama temeli üzerine oturmuştur. Okuma, anlama gücünü geliştirir. Anlama ise öğrenme demektir. Yazma ise okuma yoluyla ya da başka yollarla öğrenilenleri açığa vurma

ya da kullanma yoludur. Okuma-yazma öğretiminde başarılı olmak okul başarısını, dolayısıyla da yaşam başarısını olumlu etkileyecektir (Çelenk, 2005).

Okuma yazma, bireyin sadece okul ya da sosyal hayatını etkilemekle kalmaz bunun yanında; bireyin ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve ideolojik yönden de gelişmesini etkiler. Yalnızca bireyin değil, bireyin içinde bulunduğu ailenin, ailenin içinde bulunduğu toplumun, giderek ulusun ve dünyanın gelişmesinde de belirleyici olur.

Dünyanın, ulusların ve toplumların gelişimi ve ilerlemesi bir zincir halinde birbirini etkileyerek gerçekleşir. Her bir basamak bir öncekinin gelişimine bağlıdır. Dünyanın, ulusların gelişimi ve ilerlemesi, toplumun kalkınması ve bilinçlenmesi ile gerçekleşirken toplumun gelişimi de onu oluşturan ailelerin ve aile bireylerinin okuryazarlık durumuna bağlı olarak değişir. Temel değişken aile ve aile bireyleridir.

Okur-yazar bir ailenin içinde bireylerin kişilikleri gelişmekte, ilgileri farklılaşmakta, bilgi kullanımı yoğunlaşmakta, bilgi alışverişi hızlanmakta ve aile içinde üst düzeyde bir iletişim gerçekleşmektedir. Bununla birlikte okuma-yazma ailenin ekonomik düzeyini de yükseltmekte ve buna bağlı olarak yaşam kalitesi de artmaktadır. Başta aile ile sınırlı gibi görünen bu etkiler, zamanla toplumu da etkisi altına almaktadır. Toplum bilinçlendikçe eğitim kurumlarına, ekonomik kurumlara ve yerel politik kurumlara sahip çıkmaya başlarlar. Aynı toplum geçmişine ve geleceğine sahip çıkmakta, ileriye dönük planlar yapmakta ve ülke ekonomisine ve politikasına sahip olmaktadır. Tüm bunlar toplumun kalkınmasını, ilerlemesini hızlandırır. Tabi ulusal düzeyde söz konusu olan bu etkiler, uluslar arası düzeyde de aynen görülmektedir (Güneş, 2004).

### **2.2.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI**

Günlük yaşamda, Türkçenin doğru ve düzgün kullanılmasında çeşitli yanlışlıklar ve yetersizliklerle karşılaşırız. Üstelik bu yanlışlık ve yetersizlikler, yüksek öğrenim görmüş kişilerde de görülebilmektedir. Bunlar anlatım, yazım ve noktalama yanlışlıklarıdır. Bu tür sorunlar, bireyin ilk okuma yazma öğretiminde gördüğü

yetersizlik ya da yanlış öğretimden kaynaklanmaktadır. Başarının temel ölçütü hedefe varmak olduğuna göre, ilk okuma yazma öğretiminde başarının yolu, genel ve özel amaçların çok iyi bilinmesinden geçer (Gürsu, 2002).

Eğitim programlarında amaçlar ne kadar net ve belirgin, davranışlar ne kadar ölçülebilir ve gözlenebilir olarak belirlenmiş ise eğitimin hedeflerine hangi oranda ulaşıldığı o derece rahat ölçülebilir.

Bu bakımdan, amaçları iyi belirlenmiş ilk okuma yazma öğretimiyle çocuklar; dinleyen, anlayan, konuşan, okuyan ve yazan bireyler konumuna geleceklerdir.

2004 İlköğretim Türkçe programlarında Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

Öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevdirmek doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
4. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
5. Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmak,
6. Toplumda iletişimi etkin olarak kullanabilme alışkanlığı kazandırmak,
7. Anlatma becerisinin kazandırmak,
8. Sürekli, düzgün ve anlamlı bir okuma yazma becerisinin kavratmak,
9. Yazılı ve sözlü anlatım alışkanlığı kazandırmaktır (M.E.B., 2005).

### **2.2.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN GENEL İLKELERİ**

Etkili bir öğretim sürecinde, öğretim etkinlikleri planlanırken göz önünde bulundurulması gereken başlıca öğretim ilkeleri; öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, açıklık, somuttan soyuta, tutumluluk ve bütünlüktür.

Öğrenciye görelilik ilkesine göre öğrenci, öğretimin merkezinde olmalıdır. Çocuğun ilgi, yetenek, öğrenme ve hazır bulunma düzeyi göz önüne alınarak, bütün eğitim-öğretim etkinlikleri çocuğa göre düzenlenmelidir.

Öğretim sürecinde ulaşmak istenen amaçlara yönelik olarak hazırlanan etkinlikler, öğrencinin önceki bilgilerin üzerine bilinmeyenlerin eklenmesiyle oluşturulmalıdır. Ayrıca etkinlikler birden fazla duyu organlarına hitap edecek şekilde düzenlenmeli, bunun için daha çok araç gereç kullanılmalıdır.

Öğrenci yakın çevresiyle etkileşimde bulunduğundan yakın çevreyi daha kolay tanır ve öğrenir. Bu düşünceden hareketle, çocuğa yakın çevre tanıtıldıktan sonra uzak olan çevre öğretilmelidir.

İlköğretime yeni başlayan öğrenciler yaş ve bilişsel özellikler göz önüne alındığında henüz somut işlemler dönemindedirler. Gözle görmedikleri, dokunmadıkları, duymadıkları nesneleri, kavramları anlamakta zorluk çekerler. Bu nedenle öğretimde somut varlıklardan hareket edilmesi daha uygundur. Yine bu yaş çocukları bütünü, parçadan daha kolay algıladıklarından, öğretim bu özellik göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Bunun yanında öğretmenler, öğretimi en az zaman, emek ve maliyetle gerçekleştirmeye özen göstermelidir (Tortop, 2003).

Ülkemizde 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında uygulamaya konulan Ses Temelli Cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde yukarıda bahsedilen bu ilkelere ek olarak öğretimde, öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmesi gerekliliği, öncelikle kolay okunan, dilimizde sıklıkla kullanılan, açık ve somut, görselleştirilebilir anlama sahip işlek heceler elde edilmesi vurgulanmıştır. Programda aslolan somut öğelerden yararlanarak imkânlar ölçüsünde görsellere başvurularak kısa sürede cümlelere ulaşmaktır.

Program, hece tablosu kullanımına yer vermez. Öğrenmede kalıcılığın sağlanması için yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme, deftere yazma ve yazılanları sergileme, okuma yapma, çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yapma önerilerinde bulunur (M.E.B., 2005).

## **2.2.4. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER**

Tarih boyunca ilk okuma yazma öğretimi için çok değişik yöntemler kullanılmıştır. Kullanılan yöntemler, uygulandığı ülkenin harf yapısına göre gelişim göstermiş ve her dil kendi yapısı içinde iyi olarak kabul ettiği yöntemi uygulamaktadır.

Yöntemlere genel olarak bakacak olursak;

1. Bireşim (Sentez) yöntemi
2. Çözümleme (Analiz) yöntemi
3. Karma (Eklektik) yöntem olarak üç ana gruba ayırabiliriz.

Ancak ilk okuma yazma öğretiminde temelde bireşim ve çözümleme olmak üzere iki yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem olarak da bilinen eklektik yöntemi bu iki yönteme dayanarak oluşturulmuştur. Bununla birlikte 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulama koyulan yapılandırmacı program anlayışının yöntemi olan ses temelli cümle yöntemi de bulunmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi bireşim ve çözümleme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı özel bir tanımlamadır. Yapılan bu çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi temel alındığından, bu yöntem **2.2.5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 İlköğretim Programının Öğretim Yöntemi: Ses Temelli Cümle Yöntemi** başlığı altında incelenmiştir.

### **2.2.4.1. Bireşim (Sentez)Yöntemleri**

İlk okuma yazma öğretiminde harflerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve cümlelerden metinlere ulaşarak uygulanan okuma yazma öğretim yöntemine bireşim yöntemi denir (Çelenk, 2005).

Bireşim yöntemleri; harf, ses ve hece tekniklerine ayrılmakta ve her biri kendi içinde yöntem olarak adlandırılmaktadır.

#### **2.2.4.1. 1. Harf Yöntemi (Alfabe Yöntemi)**

Harf yöntemi ile okuma yazma öğretimi Groke- Romen uygarlığından ortaçağın sonuna kadar bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Birçok ülkede XIX. yüzyılın sonuna kadar hatta daha fazla süre harf yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimine devam edilmiştir. Ülkemizde de harf inkılâbına kadar kullanılan Elifba cüzü harf yöntemine göre öğretilmiştir. Latin alfabesinin ilköğretim yöntemi de harf yöntemidir (Çelenk, 2005).

Bu yöntemde harflerin bir işareti, bir sesi bir de adı vardır. Sözelimi “s” bu harfin işareti, “sssss” bu harfin sesi, “se” ise bu harfin adıdır. İlk okuma- yazma öğretimine önce alfabe sırasına göre büyük ve küçük harflerin adları öğretilerek başlanır. Daha sonra sesli harfle sessiz harfler yan yana getirilerek okutulmaya çalışılır. Böylece iki, üç, dört harfli heceler meydana getirilir, çoğu kez bu hecelerin hiç bir anlamı bulunmaz. Anlam bütünlüğü olmadığından sık sık geriye dönüşler ve tekrarlar yapılır. Ancak sık sık yapılan tekrarlar öğrencilerin usanmasına ve boş yere belleklerinin yorulmasına yol açar (Tortop, 2003).

Calp’a (2003) göre bu yöntemle okuma yazma öğretimi, çocuğun dikkatinin tek tek harfler üzerinde toplanmasına ve görme alanının zamanla daralmasına yol açar. Bu durum ise okuma hızını azaltır, anlamayı zorlaştırır; çocuğun kekeleyerek ve anlamsız bir şekilde okuma alışkanlığının yerleşmesine yol açar.

#### **2.2.4.1. 2. Ses Yöntemi (Fonetik Yöntem)**

Ses yöntemi, alfabe yönteminde karşılaşılan harflerin telaffuzundaki sakıncaları ortadan kaldıracağı düşüncesiyle kullanılmış bir yöntemdir (Çelenk, 2005).

Bu yöntemde harflerin sesleri ve şekilleri seslilerden başlanarak öğretilir. Seslerle temsil ettiği şekil arasında ilişki kurularak kavratılır. Seslerden sonra her sessiz bir sesli ile birlikte okunur. Yapısal özellik olarak harf yöntemiyle benzeştiğinden öğrencinin dikkati hece ve sözcüğe yönelik olur (Tortop, 2003).

Bu yöntemle okuma- yazmayı öğrenmiş kimselerde, okuma fonksiyonel okuma değildir. Yani kişi, böyle bir okuma yazma mekanizmasıyla onun sosyal, psikolojik ve ekonomik hayatını düzenleyip geliştirecek etkin bir okumaya sahip değildir. Bu durumda olan kişiler sadece yazılı metni gözle algılayıp seslendirirler, okuduğu metni anlayıp yorumlayamazlar. Bu ise, sadece okuma yazmayı bilmek anlamına gelir. Bu nedenle bu yöntemle okuma-yazmayı öğrenen çocukların daha sonraki dönemlerde doğru, anlamlı okuma, okuduklarını anlamaları mümkün olmaz. Ayrıca bu yöntemde öğrenciler sesleri birleştirerek okuma yazmayı öğrendiklerinden dil becerilerini geliştirmeleri oldukça güçtür (Calp, 2003).

#### **2.2.4.1. 3.Hece Yöntemi**

Bu yöntem heceyi temel alır. Harfler ya da sesler yerine heceler kullanılır. Harf ve ses yöntemine göre farkı, sessiz harflerin sesli harflerle birleşerek doğru şekilde söylenmesidir. Bu yöntemde heceler kullanılarak sözcük, sözcüklerden de tümce yapılır. Bu yöntem ülkemizde hiç kullanılmamıştır (Tortop, 2003).

Bu yöntemde önce hece tablosu ezberlenir. Daha sonra ezberlenen bu hecelerden kelimeler oluşturulur. Ancak ezbere dayandığı ve belleği zorladığı için pedagojik bakımdan sakıncalı bir yöntemdir. Öğrencilerin anlamsız dil parçacıkları üzerinde uğraştırılması çabuk bıkmalarına yol açar ve hızlı okumaya engel olur (Calp, 2003).

#### **2.2.4.2.Çözümleme (Analiz)Yöntemleri**

Çözümleme yöntemi, Gestalt Psikolojisine dayanan bir okuma- yazma öğretim yöntemidir. Gestalt Psikolojisine göre bütün, parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahiptir. Bu anlayışa göre kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır. Bu durumu dikkate alan eğitimciler, ilk okuma yazma öğrenimine çözümleme yöntemine yönelmişlerdir (Çelenk, 2005).

Binbaşıoğlu'na (2004), göre çocukların bir nesne ya da şekli toptan ve genel olarak algılaması ve okuma sırasında göz hareketlerinde değişikliklerin görülmesi

nedenlerinden dolayı ilk okuma yazma öğretiminde “çözümleme” yöntemi kullanılmıştır. Çocuklarda algının gelişimi konusunda yapılmış bulunan araştırmalar da, çocuğun şekilleri, bir takım “bütün”ler halinde algılamaya eğilimli olduğunu göstermiştir. Çocuk ayrıntıları atlamakta, şekilleri “anlamlı, sade bir bütün halinde” görmektedir.

Çözümleme yöntemlerinin, sözcük, tümcecik, tümce ve öykü teknikleri vardır. Bunlar da kendi içinde yöntem olarak anılmaktadır.

#### **2.2.4.2.1.Sözcük Yöntemi**

Bu yöntemde, ilk okuma yazma öğretimine sözcüklerle başlanır. Önce öğrencinin tanıdığı ya da öğrenci için anlamı olan sözcükler öğretilir. Çağrışım yapsın diye sözcüklerin yanına resimleri de konur. Öğretilen sözcükler tümce içinde kullanılır. Kavratılacak sözcüğün altı çizilir. Öğrencinin öğreneceği sözcüğü tanıyınca kadar yüksek sesle tekrar ettirilir. Aynı zamanda heceler, harfler ve sesler gibi sözcüklerin ayrıntıları üzerinde de durulur. Bu yöntemle öğrenciler dildeki temel sesleri çok kısa zamanda öğrenebilir. Ancak bir sözcüğü doğru okuyabilen yanındaki başka bir sözcüğü doğru okuyamaz. Bu yöntemle de kısa zamanda okuma yazma öğrenilmesine karşılık, anlama çok zor olur (Tortop, 2003).

Aslında bu yöntem, yazılışı ve okunuşu ayrı olan diller için uygun olan bir okuma yazma öğretimidir. Ancak kelimeleri “kök” halinde öğrendikleri için kelimelere yapılan ekleri öğrenmede zorluk çekerler. Oysa kelimelerin çekim ekleriyle kullanımına olanak veren Türkçe gibi diller için uygun değildir. Çünkü Türkçe kelimeler, çoğunlukla sözcüklerdeki yalın halleriyle değil, çoğunlukla kelime kök ve gövdelerine sondan eklenen yapım ekleri ile bir takım hal, vasıta ve aitlik gibi çekim ekleri almış olarak cümlelerde kullanılmaktadır. Bundan dolayı bu yöntem, Türkçenin yapısına uygun değildir (Calp, 2003).

#### **2.2.4.2.2. Tümcecik Yöntemi**

Bu yöntem, bir tümcenin bir sözcükten daha anlamlı olduğu ilkesinden hareket eder. İki sözcükten ya da kısa sözcüklerden oluşan tmceciklerle çözümlemeye gidilir. Ancak tmceciklerden anlam bütünlüğü oluşmadığından, hiç kullanılmamıştır (Tortop, 2003).

#### **2.2.4.2.3. Tümce Yöntemi**

Bu yöntemde ilk okuma yazma çalışmalarına, çocuğun yaşantıları, çevresi ve sözcük dağarcığı göz önüne alınarak, kısa emir cümleleriyle başlanır. Bu cümleden yola çıkılarak önce sözcükler öğretilir. Daha sonra aynı sözcükler üzerinde hecelerin ve harflerin çözümlenmesi yapılır. Bu yöntemin ocuk psikolojisine uygun olduğu savunulmaktadır. Çünkü ocuk, toptan algılama özelliğine sahiptir. Bir şeyi bütün olarak kavrar. Okuma yazma bu yöntemle öğretildiği zaman ocuk, doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazanır (Gürsu, 2002).

Tortop (2003), bu yöntemin dilimizin yapısına da uygun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca doğru teknikler kullanılarak uygulandığında; öğrencileri okuduğunu düşünmeye, anlamaya, doğru tepki vermeye, söylenenleri akılda tutmaya, hatırlamaya ve öğrendiklerini kullanmaya yönelttiğini savunmaktadır.

#### **2.2.4.2.4. Metin ( yk ) Yöntemi**

Bu yöntem tümce yönteminin daha da gelişmiş biçimidir. Bu yöntemle okuma yazma ğretimi bir metin ya da öğrencilerin seviyesine uygun bir öyküden başlamaktadır. Öğrencilerin dikkati günlük hayatlarından alınan ve genellikle olaya dayanan bir öykü üzerine çekilir. yk üzerinde tartışılır, sonra dramatize edilerek yazdırılır. Öykünün içerisindeki olayların neden sonuç ilişkisi soru-cevap tekniği ile kavratılır. Ancak yk ya da metinlerin uzunluğu nedeniyle cümle ve sözcükler yeterince tanıtılamamaktadır. Bu da uygulama olanağını azaltmaktadır (Tortop, 2003).

Calp'a (2003) göre bu yöntemde, öğrencilerin bütünü kavrama ve göz sıçramasına uygun olarak hızlı okuma gerçekleşmektedir. Öğrenciler okudukları metindeki vurgu ve tonlamaları doğal bir şekilde algıladıklarından çocukların anlamlı okuma düzeyleri gelişmektedir.

#### **2.2.4.3. Karma Yöntem**

Bu yaklaşım, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur. İlk okuma-yazma öğretimini konu alan yurt içi literatür incelendiğinde karma yöntem başlığı altında bir öğretim yönteminden söz edilmemektedir. Ancak, yurt dışı kaynaklarda, ilk okuma yazma öğretiminde “eklektik yaklaşımlar” başlığı altında bu yaklaşımın yaygın uygulamalarına rastlanmaktadır (Çelenk, 2005).

Bu yöntemde ilk okuma yazmaya cümle ve kelimelerle başlanır. Ancak hece ve harflerin tanıtılıp öğretilmesine hemen geçilir. Bu yolla öğrencilere cümle, kelime, hece ve harfler birlikte kavratılmaya çalışılır. Birkaç cümleden sonra heceler ve harfler aynı zamanda öğretilir. Çocuklar aynı anda birçok uyaran ile karşı karşıya kaldıklarından okuma-yazmayı kavramada bocalarlar (Calp, 2003).

#### **2.2.5. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETİM YÖNTEMİ: SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ**

Ülkemizde çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretim yöntemi Ses Temelli Cümle Yöntemi olarak değiştirilmiştir.

Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları, 2005–2006 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Şahin ve diğerleri, 2005).

Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimine 2004–2005 eğitim öğretim yılında; 9 ilde, toplam 120 okulda yapılan pilot uygulamalarla başlanmıştır. Pilot uygulamalar sonunda elde edilen olumlu sonuçlar ve değerlendirmelere bağlı olarak ülke genelinde uygulanmasına karar verilmiştir.

Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Örneğin; “e” ve “l” sesleri verildikten sonra “el” hecesi ve “ele” kelimesi oluşturulabilir. Daha sonra “el ele” şeklinde anlamlı bir bütün oluşturulabilir. Eğer “e” ve “l” seslerinin yanına “a” sesi de verilmişse “Ela, lale al.” cümlesi oluşturulur. İlk okuma-yazma öğretimi kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Azim, 2005).

Bu yöntemde, ilk okuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (M.E. B., 2005).

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

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilmektedir:

- Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir. Böylece ilk okuma yazma öğretimi ile dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarıyla ilgili etkinliklere de yer verilir.
- İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını

sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
  - Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
  - Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (M.E.B., 2005).

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

Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir.

**1. İlk okuma yazmaya hazırlık:** Bu aşamada öncelikle genel hazırlık yapılır. Bu hazırlık öğrencilerin öğretmenini, arkadaşlarını, sınıfını ve okulunu tanımasına ve alışmasına yönelik bir hazırlıktır. Genel hazırlıktan sonra okumaya hazırlık çalışmaları yapılır. Bunun için öncelikle sırada oturma şekli ve kitap tutma ve açma kurallarını kavratıcı etkinliklere yer verilir. Daha sonra okumaya özendirici çalışmalar ve görsel okuma etkinlikleri yaptırılır. Bunları el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmalarının yer aldığı yazmaya hazırlık etkinlikleri takip eder.

**2. İlk okuma yazmaya başlama:** Bu aşama seslerin verilip metinlerin oluşturulduğu aşamadır. Öncelikle sesi hissetme ve tanıma için gerekli çalışmalar yapılır. Ardından hissedilen ve tanınan sesin okunmasına ve yazılmasına geçilir. Yeterli okuma ve yazma çalışmalarından sonra sestten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulur. Ve son olarak metinler oluşturulur.

**3. Okuryazarlığa ulaşma:** İlk okuma yazma öğretiminin son aşaması, öğrencilerin okuryazarlığa ulaştığı aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri,

hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumalarının yanı sıra tek çizgili defter satırı üzerine yazarak, kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşımlarının sağlanması üzerinde durulur.

İlk okuma yazma çalışmaları, yukarıda sözü edilen bu aşamalarla beraber dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-görsel sunu birlikte ele alınır (M.E.B., 2005).

## **2.2.6.BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZELLİKLERİ**

Eğitim programları insan gelişiminin ana çizgilerine göre şekillenmiştir. İnsan organizmasının kendinden beklenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi için o davranışın gerektirdiği biyolojik olgunluğa ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması gerekir. Okuma yazma gibi yaşam boyu kullanılacak kritik davranışları çocuğun yeterli gelişim düzeyine ulaşmadan gerçekleştirmesi olanaksızdır.

Yapılan araştırmalar ve gözlemler, çocukların belli gelişim dönemlerinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dönemlerde çocukların belirli davranış kalıpları ve ortak eğilimleri görülür. Eğitimcilerin bu eğilim ve ortak özellikleri bilmeleri, uygulamakla yükümlü oldukları eğitim-öğretim programını çocukların bu özelliklerine göre uyarlamalarına imkân sağlar (Calp, 2003).

Bir eğitimcinin eğiteceği çocuğu her yönüyle tanınması eğitiminin yeterince etkili olması için gereklidir (Tan, 2004). Özellikle birinci sınıf eğitimcilerinin, çocukların içinde bulundukları döneme özgü belirli gelişim özelliklerini bilmeleri, öğrencilerin yeteneklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını iyi tanımalarına ve yapılacak çalışmaları bunlara göre düzenlemelerine, okuma ve yazma için gerekli doğru alışkanlık ve becerileri kazandırmalarına yardımcı olur.

Gelişme dönemleri kesin hatlarla birbirinden ayrılamaz. Bir önceki dönemin özellikleri, bir sonraki dönemin başlarında devam edebilir. Tüm bu durumlar,

öğretmenler tarafından bilinmeli ve öğretim ortamı bunlara göre düzenlenmelidir (Calp, 2003).

Genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerini fiziki, zihni, duygusal ve sosyal, toplumsal ve dil gelişimi boyutlarında ele alabiliriz.

#### **2.2.6.1. Birinci Sınıf Çocuğunun Fiziki Özellikleri**

Altı yedi yaşına giren bir çocukta gözle görülür fiziksel değişimler olması, çocuğun bedence okul çağına girmiş olduğunu gösterir. Özellikle şişkin yanaklarda, etli ve küçük burunlarda, tombul ellerde, büyük baş ve ileriye doğru çıkık geniş alınlarda görülen değişiklikler, çocuğun okul öncesi devreden çıktığını ve olgunlaştığını göstermektedir. Bu durumda olan çocuk okula başlayabilir ve okuma yazma öğrenmeye hazırdır (Tan, 2004).

Okula yeni başlayan çocuklarda fiziksel gelişimlerinde önceki yıllara göre bir yavaşlama görülür. Ancak bu bedensel gelişmenin yavaşlaması çocuğun hareket becerilerinde olumlu gelişmelere neden olur. Beden gelişimindeki yavaşlamaya rağmen kas dokusunun gelişimi hızlıdır. Ancak kasların işlemleri henüz tam değildir. Bu da çocuğun hareketinde yetersizliğe, ahenksizliğe, uzun bir süre aynı yerde oturamama sorununa yol açar. Çocukların bu hareketliliği, büyüme ve gelişme halinde olduklarının çarpıcı bir göstergesidir. Bu nedenle bu sınıfın eğitim ve öğretim etkinlikleri çocukların hareket ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir (Çelenk, 2005).

Birinci sınıf çocuğun hareket ihtiyacını tatmin sahası oyundur. Oyun çocukların bedeni ve zihni gelişmelerini sağlayan en etkili araçtır. Birinci sınıfta eğitim öğretim etkinlikleri hareket ve oyuna uygun olmalı ve çocuğun oyun ihtiyacına cevap vermelidir.

Bu yaş çocuklarının en belirgin fiziksel yetersizliği küçük kasların ve gözlerin eş güdümünü gerektiren işlerde görülür. Parmak, bilek hareketleri, gözün el hareketlerine uyması, konuşmasında rol oynayan boğaz ve dil kasları henüz gelişme

halinde olduğundan birinci sınıf öğrencisi ince dakik hareketleri yeterli ölçüde yapamaz. Bu yüzden her türlü eğitim öğretim etkinliklerinde önce büyük, geniş ve serbest hareketler yaptırılmalıdır (Calp, 2003).

Bu yaş çocuğu sürekli bedeni gelişim içinde olduğundan alınan besinlerin çoğu bedensel büyümeye sarf edilir. Birinci sınıf çocuğunun başarısı, geniş ölçüde çocuğun beden sağlığına ve enerjisine bağlı olduğundan aileler beslenme yönünden okul aile birliği toplantılarında aydınlatılmaya çalışılmalı ve bu ailelere gizli açlık hususunda bilgi verilmelidir (Calp, 2003).

#### **2.2.6.2. Birinci Sınıf Çocuğunun Zihinsel Özellikleri**

Okul çağına giren bir çocuğun zihin gücü ve belleği gelişmiştir. Altı- yedi yaşındaki çocuk, hayal ve gerçeği ayırt etmeye başlamıştır. Ancak duygu ve heyecanlarının etkisinde kalır. Okula başlama çağındaki çocuk, zamanını iyi ayarlayamaz. Henüz zaman kavramı çok sınırlıdır. Okul çağında bir çocuğun beyni, yetişkin bir insanın % 95’ne denk sayılır. Bu durum, 7 yaş zekânın beyin gelişimi yönünden olgunlaştığını gösterir (Tan, 2004).

Okula başlama yaşında olan çocukta zihinsel yönden oldukça önemli değişiklikler görülür. Okul öncesi dönemde birisinin düşüncesini ve başkasınınkinden ayırmazken, yavaş yavaş başkalarının duygu ve düşüncelerinin farklı olduğunu anlamaya başlar. Hiç görmediği yerler ve hiç karşılaşmadığı insanlar hakkında düşünceleri vardır. Çevresinde olup bitenlerin neden ve niçinlerini merak etmeye başlar. Yine bu dönemde hayal kurma, canlandırma ve espri yapma yetenekleri de gelişmiştir (Çelenk, 2005).

Bu yaş çocukta toptan görüş egemendir. Gördüğü eşya ve olayları çözümleyemez. Çocuğun diğer bir özelliği de somut düşünmesidir. Somut düşündüğü ve mantıki düşünceden yoksun olduğu için bilimsel mantığa göre anlatılan konuları anlayamaz. Her şeyi somutlaştırarak bir anlam vermeye çalışır. Dikkati dağınıktır, çabuk yorulur. Bu yüzden aynı konu üzerinde uzun süre dikkatini toplayamaz.

Bu yaşı çocukları başlangıçta canlı cansız ayrımı yapamazlar. Onlar için oyuncaklar ve çevredeki nesneler de canlıdır. Miktar kavramını genişlik ve yükseklik boyutlarına göre saptar. Hatta insanlar arasında boy, kilo bakımından fiziksel büyüklüğü yaşça büyüklük olarak algırlar. Okuldaki en uzun ve ya en şişman öğretmeni en yaşlı zannedebilirler. Bu yaşı çocuklarının en belirgin özelliklerinden biri öğrenmeye çok hevesli olmasıdır. Sürekli deneme ve öğrenme içindedir. Okuma yazma ve aritmetiğe meraklıdır. Devamlı bir gayret içindedir. El işlerinde ve derslerde başarılı olmak ister. Özellikle öğretmen tarafından verilen işi ciddiyle karşılar ve onu tamamlamak ister. Zihin ve dil gelişimleri hızlıdır. Ancak mantıklı düşünme yeteneği sınırlı olduğu için, duygu ve düşüncelerini anlatmakta zorlanır. (Calp, 2003).

#### **2.2.6.3. Birinci Sınıf Çocuğunun Duygusal ve Sosyal Özellikleri**

Birinci sınıf öğrencisi, duygu yönünden gelişme halindedir. Duyguların etkisi altına kalarak düşünür ve ona göre davranır. Çoğu zaman gördüklerini yanlış algılar ve yanlış yorumlar. Çocuk duygusal tepkilerini sözle değil daha çok davranışlarıyla ortaya koyar. Sözle yansıtamadığı duygularını yaramazlık, hırçınlık, huysuzluk ve inatçılık yoluyla açığa vurur (Calp, 2003).

Birinci sınıf öğrencisi öğretmeninden sevgi ve ilgi bekler. Onun için öğretmen, anne babanın yerine geçen insandır ve öğretmenine hayrandır. Öğretmenin ilgisini çekmek ve beğenisini kazanmak için kıskançlık yapar ve ya sürekli şikâyet eder. Kaygılı ve güvensiz çocuklarda ise durum o kadar basit değildir. Bu çocuklarda duygularını açığa vuramadıkları için bazı tikler ve ya kekemelik oluşabilir.

Birinci sınıf çocuğu zamanla sosyalleşme eğilimindedir. İşbirliği isteyen etkinliklerden hoşlanır ve grup çalışmalarında görev alabilir. Özellikle bulundukları grup içerisinde beğenilmek, sevilmek, değer verilmek ve benimsenmek gibi duygusal ihtiyaçları vardır. Bu dönem arkadaşlıkları kısa sürmesine rağmen çocuğun arkadaş grubu içinde kabul görmesi ona “yeterlilik” duygusu, kabul görmemesi “aşağılık” duygusu vermektedir.

Binbaşıoğlu'na (2004) göre aşırı korku, ürkeklik ve coşku belirtisi gösteren çocuklar, okula başlaması için yeter duygusal olgunluğa erişemeyen çocuklardır. Ona göre çocuk okula gitmek için büyük bir istek ve heves göstermelidir. Çocuk, okul ile ilgili tutumlarında olumlu bir yaklaşımda bulunmalı, sakin görünmeli ve bir yerde bir süre sessizce oturabilmeli ya da bir iş yapabilmelidir. Bu belirtileri gösteren bir çocuk, okula başlamak için duygusal olgunluk bakımından yeterlidir.

#### **2.2.6.4. Birinci Sınıf Çocuğunun Toplumsal Gelişim Özellikleri**

Okula yeni başlayan bir çocuk; başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, arkadaş grubuna uymada fazla güçlük çekmeme, fazla kırgınlık belirtileri göstermeden kabul etme ve öfke ve hoşnutsuzluklarını fazla açığa vurmadan denetim altında tutabilme davranışlarını gösterebiliyorsa, o çocukta toplumsal olgunluk düzeyi gelişmiş demektir. Dolayısıyla artık aile yaşamından ayrılıp okul ortamına uyum sağlayabilir. Çünkü çocuk, artık başkaları ile birlikte çalışmanın, bunun için okula gitmekte olduğunun bilincine varmıştır (Binbaşıoğlu, 2004).

Okula başlama çocuk için çok önemli bir adımdır. Evden kopabilme olgunluğunu gösteren çocuk, yeni ve karmaşık bir toplumsal çevreye girmiştir. Artık anne-babanın desteği olmadan bir birey olarak toplumda yer almış, dış dünyaya açılma fırsatını yakalamıştır. Eğer çocuk belli bir bedensel, zihinsel, psikolojik ve sosyal olgunluğa erişmişse önemli sorunlar yaşanmadan okula rahatlıkla uyum gösterir. Ancak ilkokula başlamadan önce yeterli sosyal etkileşim deneyimi olmamış, aileye aşırı bağımlı yetiştirilmiş çocuklar, ilkokula uyum dönemi uzar. Hatta okula gitmekte sorunlar yaşamaya başlar. Akranlarıyla da arkadaşlık kurmaları oldukça güçtür. Tabi bu durum çocuğun toplumsal hayata katılımını etkileyeceği gibi okuma yazma öğrenme sürecini de olumsuz olarak etkileyecektir (Çelenk, 2005).

#### **2.2.6.5. Birinci Sınıf Çocuğunun Dilsel Gelişim Özellikleri**

Okula yeni başlayan bir çocuk, kendini ifade edecek ve problemlerini çözebilecek kadar kelime öğrenmiş durumdadır. Okuma yazma etkinliklerinin temelinde de dil

becerileri olduğundan dolayı bu durumyla çocuk okula okuma-yazma öğrenmeye hazır olarak gelmektedir.

Bu yaştaki çocuk, okuma yazma öğrenmeye hazır olmasına rağmen, okuma yazma çalışmalarına başlanmadan önce öğretmen tarafından çocukların dil gelişim özellikleri incelenmelidir. Dil gelişimi eksikleri düzeltilmeye çalışılmalıdır. Ancak dil çalışmalarına başlamadan önce, öğrencilerin en başta göz ve ses yolu durumlarında bir arıza bulunup bulunmadığını öğrenmek gerekir. Çünkü dil öğreniminde bedence rahat olmanın önemi büyüktür. Göz veya ses organlarındaki herhangi bir rahatsızlık dil öğrenimini engelleyebilir. Yakından veya uzaktan görmemek, bademcik şişkinlikleri, burunda et bulunması anlamayı, düşünmeyi, okumayı ve anlatmayı güçleştiren durumlardır. Bu yüzden okuma yazmada ve dil gelişiminde çocuğun geri kalmaması için bu gibi durumların önceden tespiti yapılmalı ve gerekli yardımlar sağlanmalıdır (Öz,1999).

Gerekli tespitler yapıp, yardımlar sağlandıktan sonra okuma yazma çalışmalarına başlanmalıdır. Okuma yazma çalışmaları, bu yaş çocuklarının dilsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.

Birinci sınıf öğrencisinin dili gelişme halindedir. Kısa sürede çok kelime öğrenebilir. Somut kelimeleri soyut kelimelerden daha kolay öğrenir. Atasözlerini, deyimleri, fıkraları ve soyut kavramları anlamakta güçlük çekerler. Ancak okul döneminde, çocuk somut düşünme döneminden soyut düşünme dönemine geçer. Çocuk önce varlıkların karşılığı olan kelimeleri, daha sonra sırasıyla varlıkları niteleyen kelimeleri, varlıkların hareketini karşılayan kelimeleri ve varlıkları temsil eden, yerine geçen kelimeyi öğrenirler. İlk önce günleri sonra ayları öğrenirler. Bundan dolayı öğretmen, ilk okuma yazma öğretim sürecinde seçeceği cümle ve kelimelere dikkat etmeli; soyut ve mecazi anlamlı kelimelere konuşmalarında fazla yer vermemelidir (Calp, 2003).

## **2.2.7. İLK OKUMA YAZMA BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

Birinci sınıf öğrencisinin ilk okuma- yazma başarısını etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar; birinci sınıf öğretmeni, okul aile işbirliği, anne-babanın çocuğa karşı tutumu, öğrencinin bireysel özellikleri ve çocuğun sahip olduğu okul öncesi deneyimlerdir. Tüm bu faktörler öğrencinin okuma-yazmadaki başarısını belirleyen temel faktörlerdir.

### **2.2.7.1.Birinci Sınıf Öğretmeninin Okuma Yazma Başarısına Etkisi**

Öğrenciler, daha çok ilkokulda geçen ilk yılların ve ilk yıllardaki öğretmenlerin eseridir. İlk okuma yazma öğretiminde en önemli öge öğretmendir. Günümüzde, öğrenciler ne kadar olumsuz koşullara sahip olursa olsun belirli niteliklerle donanmış öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde etkisi büyüktür. Özellikle az gelişmiş ülkelerde öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin çok olduğu kabul edilmektedir.

Okuma alışkanlığı her çocuğa kazandırılabilir. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için okuldaki her materyal ilgi çekicidir. Öğretmen, başlangıçta bu ilgiyi besler, onun kaybolmamasına çalışır ve o ilgiden yararlanarak çocuğu okuma yazma becerisini geliştirmeye yöneltir. Bunun için öğretmenin ilk okuma yazma çalışmalarını yürütürken göz önünde bulunduracağı genel ve temel esas, çocuklar için elverişli bir eğitim öğretim ortamı hazırlamaktır.

Okulda okuma yazma öğrenme becerisi kazanma açısından öğrenciler arasında hazır bulunuşluk ve bireysel özellikler bakımından farklılıklar vardır. Öğretmenden beklenen ise okuma yazma etkinliklerinde bu farkları dikkate alması ve öğrencilerin tümüne okuma yazmaya karşı olumlu bir yaklaşım kazandırmasıdır. Bunun için öğretmen, sınıf ve öğrenci seviyesini iyi tespit edip, buna göre hareket eder ve öğrencinin anlayacağı şekilde dersi işler. Bununla birlikte birinci sınıf öğrencilerinin ihtiyaçları da farklıdır. Öğretmen her öğrencinin ihtiyacını tespit edip, bunları karşılayabilecek etkinlikleri düzenler. Öğrencilerin her türlü çalışmadan haz duymasına önem verir (Calp, 2003).

Öğretmen, sağlam bir okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırmak için öncelikle, öğrencilerin ilgi ve isteklerini harekete geçirir. Çocuklarda ilgisizlik ve isteksizlik gördüğünde ele aldığı etkinlik üzerinde fazla ısrar etmeyip öğrencilerin severek yaptığı etkinliklere yönelir. Böylece öğrenciler yapılan çalışmalardan keyif almakta ve okuma, yazma, anlama ve konuşma gibi etkinliklere kendiliğinden ve isteyerek katılmaktadır.

Öğretmen, etkili bir okuma yazma becerisinin yanı sıra, öğrencilere deneyim, düşünce ve görüşlerini paylaşma için uygun ortamlar sunar. Tiyatro oyunları ve öyküler yardımıyla birtakım dünyalar kurma, bilgilendirici metinler yardımıyla da mantık kurma ve derin düşünme becerileri elde etmesi konusunda öğrenciye yardımcı olur (Savaş, 2006).

Tüm bu becerileri kazandırmak için öğretmen, ilk okuma yazma öğretimine iyi bir hazırlıkla başlar, birinci sınıf öğrencilerin tüm gelişimsel özelliklerini bilir ve en önemlisi yapılacak her türlü etkinliği öğrenci özelliklerine uygun olarak düzenler. Böylece çocuğun birinci sınıftaki başarısına katkıda bulunmuş olur.

#### **2.2.7.2. Okul Aile İşbirliğinin Okuma Yazma Başarısına Etkisi**

Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Ancak bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliği yapması gerekir. Özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan ilköğretim birinci sınıflar için okul ve ailenin birlikte çalışması çok daha önemlidir; çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yılda oluşturulmaktadır (Çelenk, 2005).

İlköğretim birinci sınıfta gerçekleşen ilk okuma yazma faaliyetlerinin başarıya ulaşması sadece öğretmen ve öğrenciye indirgenemez. Bu durumu etkileyen en önemli faktörlerden biri ailenin okul ile etkileşimidir. Anne- baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermelidirler. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak yürütülmelidir.

Her aile çocuğunun okul başarısına yardımcı olmak ister. Ancak bazı durumlarda izlenen yollar çok yanlış olabilmektedir. Örneğin bazı aileler, çocuklarının bir an önce okuma yazmaya geçmelerini istediği için çocuğa farkında olmadan baskı yapabilir, öğretmenin kullandığı metottan farklı bir metotla okuma yazma öğretmeye çalışabilir ve ya çocuklarını başka çocuklarla kıyaslayabilirler. Bu tür yanlışlıkların giderilmesinde en büyük görev okul ve öğretmenlere düşmektedir. Okul-aile ilişkilerinin yetersizliği, velilerin bilgisizliği, ilköğretim birinci sınıfta gerçekleşen ilk okuma yazma faaliyetlerini olumsuz olarak etkiler. Bu gibi olumsuzlukların giderilmesi için okul aile işbirliğine önem verilmeli, aileler çocuklarına nasıl yardımcı olacağı konusunda bilgilendirilerek eksiklikleri giderilmelidir. Böylece okulda yapılan her türlü etkinlik evde anne- baba tarafından desteklendiği için kısa sürede başarıya ulaşmak kaçınılmaz olacaktır.

#### **2.2.7.3. Anne-Baba Tutumunun Okuma Yazma Başarısına Etkisi**

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Ancak aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı göz önüne alınırsa, çocuk yaşamının 3/4'ünün bu dönemde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir.

Anne-babalar okul döneminde hem çocuklarına tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakınında olan kişiler, hem de ilk öğretmenleridirler. İnsan kişiliğinin gelişimsel temellerinin bu dönemde atıldığı göz önüne alındığında, eğitsel kimliğin belirlenmesinde anne-babanın rolü çok büyüktür (Çelenk, 2005).

Özellikle anne babanın çocuğa karşı takındığı tutum, gösterdiği ilgi ve sevgi onun ilk okuma yazmada göstereceği başarıyı etkileyen en önemli unsurdur. Çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğun başarısızlığında onu çalışırsan başarılı olursun sözleriyle yüreklendiren anne- babaların çocuklarının akademik başarıları da yüksek

olmaktadır. Oysa öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Çelenk, 2005).

Öğrenci ailelerin tutumu, ilgisi, sevgisi yanında çocuk gelişiminin temel ilkeleri konusunda sahip oldukları bilgi de okuma yazma çalışmalarının başarısını etkilemektedir. Bu konuda sahip oldukları bilgi sayesinde aileler, ilköğretim birinci sınıfta çocuklarının aile içi okuma yazma eğitimlerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına doğrudan katkıda bulunabilirler. Ayrıca birinci sınıf öğretmenine de okuma yazma öğretiminde gerekli desteği verebilirler. Bunun için okuma yazma faaliyetlerinin veli işbirliğine çok ihtiyaç duyduğunun bilincinde olmalıdırlar. Okuma yazma faaliyetlerinde öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda okuldaki uygulamalara yardımcı olmalıdırlar.

Aileler birinci sınıfta ilk okuma yazma başarısını artırmak için, çocuklarının kavram gelişimini hızlandırmaya, kelime bilgisini artırmaya çalışmalıdırlar. Bunu gerçekleştirmek için çocuklarıyla bol bol konuşmalıdırlar. Bu dil gelişimini hızlandıracaktır. Zaten yapılan araştırmalar da ailesi yanında kalmayan, örneğin yurtda ve ya yatılı okullarda kalan öğrencilerin, ailelerin yanında kalan öğrencilere göre dil gelişimi konusunda çok ağır sorunları olduğunu göstermektedir. Oysa iletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları görülmüştür (Demirel, 2002). Dil gelişimi yeterli düzeyde olan, yani anadilini iyi öğrenen bir çocuk, gelecekte iyi bir okuyucu olmaya yarı yarıya hazır demektir.

Anne babaların, geleceğin iyi okuyucularını yetiştirmek üzere onların ilgi ve ihtiyaçlarını tanıyarak, hangi kitapların hangi yaştaki çocuklara hitap ettiğini, belli kitapların çocukların ne tür ihtiyaçlarına cevap verdiğini bilmeleri gerekir. Bunun yanı sıra, çocukların dinleyici olduğu okuma faaliyetlerinin ardından konuşma çalışmaları yaptırabilirler. Bu onların anlama ve anlatım becerilerini geliştirecektir.

#### **2.2.7.4. Öğrencinin Bireysel Özelliklerinin Başarıya Etkisi**

Öğrencinin bireysel özelliklerinin ilki ve en önemlisi sahip olduğu zekâ yaşı ve düzeyidir. Bu özellik ilk okuma yazma çalışmalarını etkileyen en önemli faktördür. Zekâ yaşı 6,5 olan öğrenciler, eğer diğer bakımlardan da okuma yazma öğrenmeye iyi hazırlanmışlar ise genellikle hızlı ilerlemektedirler. Zekâ yaşı 6 olan çocuklar da eğer okumaya hazır bir olgunluğa erişmişlerse okuma yazma gelişmeleri yeterlidir. Bununla birlikte zekâ yaşı 6'nın altında olan birçok çocuk okuma yazma öğrenebilir. İskoçya'da ve bazı başka ülkelerde yapılmış araştırmalar, normal gelişmiş çocukların, iyi bir hazırlık devresi geçirmeleri sağlandığında 5 yaşında okumayı öğrenebildiklerini göstermektedir (Gray, 1975; aktaran Calp, 2003). Ancak çocukların henüz kendiliğinden okuma yazma öğrenecek bir olgunluğa gelmeden erken yaşta okuma yazma öğrenmeye zorlanmaları başarısız olmalarına sebep olabilmektedir.

Öğrencilerin zekâ düzeyleri de ilk okuma yazma öğrenmede önemli farkların oluşmasına neden olmaktadır. Bunun için okuma öğrenmede gerekli olan bazı yetenekleri ölçen testler hazırlanmıştır. Bu testlerden elde edilen ölçme sonuçlarına bir uygulama çalışması yapılmıştır. Buna göre uygulama sınıfındaki öğrencilerden üç yetenek grubu (yüksek, orta ve geri) oluşturulmuş. Her grubun yetenek özelliklerini ve öğrenme hızlarına uygun bir öğretme-öğrenme stratejisi uygulanmış. Öğretim yılı sonunda öğrencilerin %80'i –ki bu başarı bir önceki yıl %50 imiş – bir üst sınıfa geçme başarısı göstermiş. Ertesi yıl bu uygulamadan vazgeçildiğinde de bir üst sınıfa geçme başarısı yine %50 dolaylarında gerçekleşmiştir (Gray,1975; aktaran Çelenk, 2005).

Tüm bunlar, öğrencinin sahip olduğu zekâ düzeyi ve yaşının okuma yazma öğrenmede etkili olan en önemli bireysel özellikler olduğunu göstermektedir.

### 2.2.7.5. Okul Öncesi Deneyimlerin Okuma Yazma Başarısına Etkisi

Okul başarısında ailenin ve toplumun etkisini ele alan araştırmalar, okul öncesi ortamdan gerekli okuma- yazma deneyimlerini kazanmış olarak gelen çocukların, bu deneyime sahip olmayanlara göre okuma- yazma başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Burada sözü edilen “okuma-yazma deneyimi” ifadesinden, çocuğun okula başlamadan önce okuma-yazma becerisini kazanmış olması anlaşılmamalıdır. Çocuğun okul öncesi ortamda karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları gibi basılı araç-gereçlerin yanı sıra, ailede, yuva ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesi “okuma- yazma deneyimleri” arasında varsayılmaktadır (Çelenk, 2005).

Çocuklar, okuma yazma deneyimlerinin çok büyük bir kısmını okula başlamadan önce kazanmaktadırlar. Bir araştırmada Navajo yerlilerinde okuma bilmeyen ailelerde yetişen çocukların okumaya hazırlıklı olmadıkları saptanmıştır (Gray,1975; aktaran Çelenk, 2005). Bu çocukların en tipik özelliklerinin, dilin bir takım sembollerden ibaret olduğunun farkına varmamış olmalarıdır. Anne- babalar bu çocuklara hiçbir şekilde yazılı kaynaklardan okumadıkları için, kitapların bilgi kaynağı olduğundan da haberdar olamamışlardır.

Yapılan inceleme ve gözlemler çocukların önemli okuma- yazma deneyimi farklarıyla okula başladıklarını göstermektedir. Bu farkları şu şekilde belirlemek mümkündür.

1. Hiç okuma yazma deneyimi olmadan okula gelen çocuklar
2. Önemli okuma yazma deneyimiyle okula gelen çocuklar
3. Okula okuryazar olarak gelen çocuklar.

Söz konusu inceleme ve gözlemler, okula okuryazar olarak başvuran çocukların aile ortamı incelendiğinde, bu çocukların ve çevrede görsel-işitsel okuma yazma araçları bulunan aile ortamından geldikleri, ya da anaokulu eğitimi aldıkları için, yine görsel-işitsel okuma yazma araçlarıyla ilgilendiklerini göstermektedir. Okuryazar olarak

okula gelmeseler bile, okula önemli okuma yazma deneyimiyle gelen çocukların okuma- yazma öğrenmede hiç deneyimi olmayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Çelenk, 2005).

#### **2.2.7.6. Anaokulunun Okuma Yazma Başarısına Etkisi**

Çocukları ilköğretime hazırlayıcı olan anaokulları okuma yazma becerisi gelişimi için önemli bir yere sahiptir.

Anaokulunun görevi çocuğa okuma yazma öğretmek değildir. Buna karşın anaokulu çocuğa, aile içinde yeterli düzeyde okuma yazma deneyimi edinemeyenler ya da bu deneyimi çok alt düzeyde kazanan çocukların, bu eksikliklerinin üstesinden gelebilmek için görsel ve işitsel okuma yazma araçlarıyla desteklenmiş bir ortamı sunar. Kısaca anaokulu çocuğa okuma-yazma öğretmez; ama okuma yazma öğrenmenin ön koşulunu oluşturan davranışların kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir (Çelenk, 2005).

Anaokuluna giden çocuklar okuma yazma deneyimine sahip olarak okula başlarlar. Bu durum ilk okuma yazma programına birçok katkı sağlamaktadır. Anaokuluna giden çocuklar öncelikle neden okuma yazma öğrendikleri konusunda bilinçlidirler. Bu yüzden okuma yazmaya istekli olarak okula gelmektedirler. Okula başladıklarında, okulda öğrenmelerini kolaylaştıracak birçok ön bilgi ve kavramları kazanmışlardır. Bununla birlikte fonetik farkındalığa sahip olup, sözcük dağarcıkları gelişmiştir.

Araştırmacılar, anaokulu çocuklarının sadece okuma yazma için gerekli olan ön bilgi ve davranışları kazanmadığını, bunun yanı sıra aşağıdaki dil ile ilgili örneklerle benzer pek çok kavramı anlayabildiklerini ve böylece okuma yazma çalışmalarında diğerlerine göre daha fazla başarı elde ettiğini göstermektedir (Mavrogenos,1986; aktaran Çelenk, 2005):

1. Çevrelerinde gördükleri yazılı sözcükleri başka mekânlardaki sözcüklerle ilişkilendirerek anlamlandırabilmektedirler.

2. Basılı bir yazının bir anlamı olduğunu ve bir düşünce ya da fikri ilettiğini anlayabilmektedirler.
3. Yazılı dilin bazı özelliklerini anlayabilmektedirler; belli bir yöne doğru yazılması, aralarında boşlukların olması, arka arkaya dizilmesi ve şekillendirilmesi gibi.
4. Harflerin isimleri, görsel ve işitsel ayırımının yapılması, yazılan ve söylenen kelimelerin birbirinin karşılığı olması konularında kısmen bilgi sahibidirler.

### **2.2.8. İLK OKUMA -YAZMA BAŞARISINI ENGELLEYEN ETKENLER**

Okuma ve yazma başarısını etkileyen çok çeşitli nedenler olabilir. Bunlardan, ilk okuma ve yazma öğretiminde kişinin “zekâ” durumu, “önceki yaşantıları” en önemlileri olup öğrenci kaynaklı olan sebeplerdir (Binbaşıoğlu, 2004). Bunların yanında öğretmen ve çevreden de kaynaklanan sebepler olabilir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

#### **2.2.8.1.Öğrenci Kaynaklı Engeller**

İlk okuma yazma öğretimini etkileyen en önemli faktör zekâdır. Eğer öğrencinin zekâ seviyesi belli bir sınırın altında ise, öğrenci, okuma ve yazmayı öğrenemez. Bazen de yeterli bir zekâ düzeyi olduğu halde sinir-kas eşgüdümü yeteri kadar gelişmemiş olabilir. Bu durumda da öğrenci, okuma-yazma öğrenmede başarısız olur (Binbaşıoğlu, 2004). Üstün zekâlı olmak da bazen okuma yazma için problem olabilir. Çünkü üstün zekâlı öğrenciler, az bir enerji ile ders konularını arkadaşlarından önce kavrarlar. Bu üstünlük onların derse karşı olan ilgilerini azaltır. İlgi ve istekleri karşılanmazsa tembelleşir (Tan, 2004). Bu durumda olan öğrenciler çok iyi tespit edilmeli ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde takviye etkinliklere yer verilmelidir.

İlk okuma yazma çalışmalarının başarıya ulaşmasında öğrenci devamının büyük önemi vardır. Herhangi bir nedenle okula devam edemeyen öğrenci okuma yazma

alışmalarına katılamadığı için gerekli kazanımları elde edememekte ve okuma yazmada başarısızlığa uğramaktadır.

Öğrencinin fiziksel ve ruhsal durumu da okuma yazmayı engelleyen unsurlardır. Örneğın bedensel özürlü çocuklar, yaşadıkları ruhsal sıkıntılardan dolayı başarıyı ulaşamayabilirler. Okul hayatına uymada zorluk çeken çocuklar okuma yazmada başarısızlık gösterirler. Henüz kendiliğinden okuma yazma öğrenecek bir olgunluğa gelmeden erken yaşıta okuma yazmaya zorlanan çocuklar bu işi başaramazlar (Calp, 2003). Yine tiroit bezinin normal çalışmaması da, çocuğın başarılı olmasını engeller. Bilindiğı gibi tiroit bezinin salgıladığı hormonun çocuğın zekâ ve beden gelişmesi üzerine etkisi vardır. Hormon noksanlığından kemikler gelişemez. Ruhsal gelişme durur. Bu durumda çocuk kendini hiçbir etkinlik için yeterli hissedemez (Tan, 2004).

Evde başka bir dil konuşuluyor olması okuma yazma çalışmasını engelleyen diğeri bir etkindir. Bu durumda olan öğrencilerde okuma yazmanın mekanik olarak gerçekleşmiş olduğı ancak nitelik olarak anlamada ve dolayısıyla anlatımda yetersizlik olduğı görülmektedir. Bu öğrenciler düzgün okusalar da kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için iyi anlayamazlar (Öz, 2001).

#### **2.2.8.2.Öğretmen Kaynaklı Engeller**

Pedagojik formasyona sahip olmayan ve ilk okuma yazma konusunda rehberliğe ihtiyacı olan öğretmenlerin durumu, öğretmenin çocuğı tanımadaki ilgisizliği ve çocuk hakkında bilgi toplama tekniklerine yer vermeyişi, öğretmenin iki-üç aylık bir öğretim faaliyetinden sonra değışik sebeplerden başka yerlere nakledilmesi, öğretmenin o yöreye geç atanması, vekil öğretmen uygulaması, öğretmenin huzurlu olmayışı, derslere hazırlıklı gelmeyişi, ders saatlerinin gerektiğı gibi değılendirilmeyişi, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilere yeterli zamanın ayrılamaması, özellikle birleştirilmiş sınıflarda öğretmensiz kalan zamanın verimsiz geçmesi, silik, ürkek, çekingen çocukların öğretmenler tarafından fark edilmeyişi gibi durumlar okuma-yazma başarısını engelleyen öğretmen kaynaklı faktörlerdir (Calp, 2003).

Öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışları da okuma eğitimini etkileyen psikolojik faktörler arasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Çok katı bir eğitim anlayışı olan bir öğretmenin yürüteceği bu eğitim tarzı, okuma eğitiminde olumsuz bir etki yapacaktır. Öğrenci her an cezalandırılmak korkusu içinde girişimci olmaktan çok içine kapanacaktır. Hata yapma korkusu çocuğun derse katılımını engelleyeceği gibi okuma sırasında korku ve heyecan sebebiyle vücudunda meydana gelen kontrol edemeyeceği değişmeler sebebiyle kekeleme ve ya okuma bozukluklarına yol açacaktır (Yalçın, 2002).

#### **2.2.8.3.Okul Kaynaklı Engeller**

Okulun öğretim yılının yarısına doğru açılması, sınıfların ısı ve ışık durumlarının yetersizliği, araç-gereç yetersizliği okuma yazma başarısını engelleyen okul kaynaklı durumlardır.

#### **2.2.8.4.Veli Kaynaklı Engeller**

Okul aile ilişkilerinin yetersizliği, velilerin ilgisizliği, parçalanmış, mutsuz bir aile yaşantısı olan çocuklar, ailelerin çocuklara kullanılan okuma yazma metodundan farklı bir metotla okuma yazma öğretmeye çalışması, öğrenci velilerinin bazıları okuryazar olmayışı gibi unsurlar okuma yazma başarısını engelleyen durumlardır (Calp, 2003 ).

### **2.2.9.TÜRKÇENİN YETERİNCE KONUŞULMADIĞI YÖRELERDE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

İlk okuma yazma öğretiminde karşı karşıya bulunduğumuz durumlardan biri de, çeşitli sebeplerden dolayı Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde okuma yazma problemidir.

Ülkemizde resmi dil Türkçedir ve eğitim kurumlarında eğitim öğretim etkinliklerinin standart Türkçe ile sürdürülmesi esastır.

Okuma yazma öğretimi, her ne kadar “okuma ve yazma” ile sınırlandırılmış gibi görünse ve sadece “okuma ve yazma mekanizmasının kazandırılması” şeklinde algılsa da bir dil öğretimidir. Zira okuma yazma öğretimi sırasında, çocuklar yakın çevresinde edindiği ana dilini zaman içinde ister bilerek ister bilmeyerek daha sistemli bir hale sokar. Dilin yapı ve işlevini zamanla keşfeder ve giderek etkin bir şekilde kullanma yeteneğini elde eder (Calp, 2003 ).

O halde okuma yazma öğretimi, aslında bir dil öğretimidir ve çocuğun dilini esas alır. Çocuğun dili çevresinin dilidir. Çocuk içinde bulunmuş olduğu yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda dili doğal bir ortam içerisinde öğrenir. Bu öğrenme sırasında hiçbir zorlama söz konusu değildir. Bu noktadan hareket edilerek öğrencilerin bildikleri kelimelerden yola çıkarak çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için öğretmen çocuğun içinde bulunduğu çevreyi iyi tanıması gerekir. Öğretmen, çevrenin özelliklerini ve öğrencilerin düzeylerini düşünerek okuma yazma çalışmalarını yürütmelidir. Özellikle de bu noktada konuşma ile okuma ve yazma öğretiminin birlikte yürütülmesine önem verilmelidir. Yeni öğretim programı da ısrarla bu konu üzerinde durmaktadır. Öğretmen, güzel konuşma konusunda, öğrencilere örnek olmalı, Türkçeyi sürekli, doğru ve güzel konuşmalıdır (Azim, 2005). Sınıfta Türkçeyi iyi bilen öğrencilerden yararlanılmalıdır. Bu öğrencilerin Türkçeyi iyi konuşamayan çocuklarla konuşmaları teşvik edilmelidir (Çelenk, 2005).

### **2.3. DİLİ KULLANMA İLE İLK OKUMA YAZMA ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Çocuklar evde doğal bir ortamda konuşma, dinleme, okuma ve yazma deneyimleri kazanırlar. Bu deneyimler zamanla çocuğun dili kullanma yeteneğinin düzeyini belirler. Başlangıçta dilin dinleme ve konuşma gibi sözel becerilerini geliştirirler. Daha sonra da dinledikleri ve konuştuklarının yazılıp okunabileceğini öğrenirler. Okul öncesi dönemde geliştirdikleri bu dil becerileri ve okuma yazma deneyimleri, birinci sınıfta çocuğa uygulanacak ilk okuma yazma öğretiminin niteliğini ve düzeyini belirlemektedir. Okuma yazma eylemi, dinleme ve konuşma eylemine bağlı olduğundan, ilk okuma yazma öğretim programı, öğrencinin sözel diline, yani dinleme ve konuşma yeteneği üzerine kurulup geliştirilir (Çelenk, 2005).

Öğrencilerin okul öncesi dönemde edindikleri bu deneyimler dikkate alınarak 2004 Türkçe öğretim programı oluşturulmuştur. Bu programın ilk okuma yazma öğretim yöntemi de öğrencilerin önbilgilerine dayanarak yeniden yapılandırılmıştır. Gerek Türkçe öğretim programı gerekse ilk okuma yazma öğretim yöntemi olsun bu deneyimlerin beceriye dönüştürülmesine vurgular yaparken bu becerilere ek olarak farklı öğrenme alanlarına da yer vermektedir. Böylece öğrencilerin düşünme ve dili kullanma yetilerinin zenginleştirilmesi hedeflenmektedir. Düşünmenin ve okul öğrenmelerinin temeli olan dil becerilerinin edinimi için genel ve özel amaçlar belirlenerek okulda dil eğitimi, belli hedefler doğrultusunda ilk okuma yazma öğretiminden başlayarak okul öğrenmelerinin her alanında uygulanmaya konulmaktadır. Böylece dil becerilerinin Türkçe öğretimine, ilk okuma yazma öğrenimine, düşünmeye ve okul başarısına katkısı sağlanmaktadır.

### **2.3.1. DİLİ KULLANMA İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

İnsan doğduğu andan itibaren, yaşadığı çevreyi anlamaya, kendini tanımaya, çevresinde olup bitenleri yorumlamaya, toplum içerisindeki yerini belirlemeye çalışır ve diğer insanlarla, dolayısıyla toplumla bağımlı dil aracılığıyla kurar. İşte bu süreç içerisinde, insanlar arasındaki iletişim dil aracılığıyla gerçekleşir.

Dile dayalı iletişimin gerçekleşmesi, dört eylemi gerektirmektedir:

1. Konuşma
2. Yazma
3. Okuma
4. Dinleme

Konuşma ve yazma becerisini düşüncelerimizi, duygularımızı, deneyimlerimizi başkalarına aktarırken; okuma ve yazma becerisini de başkalarının bilgi birikimlerinden, deneyimlerinden, düşüncelerinden yararlanabilmek, ya da duygularını paylaşabilmek için kullanırız. Bu dört eylem, dili kullanabilme yeteneğinin temel becerileri olup Türkçe öğretim programının da hedefleri arasında bulunmaktadır.

2004 Türkçe öğretim programı; öğrencinin bu dört temel beceride yetkinleştirilmesini amaçladığından dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile

birlikte görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine kurulmuştur. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır ( M.E.B., 2005 ).

Bir çocuğun okul başarısı büyük ölçüde dile egemen olmaya, metinleri anlayarak okumaya ve düşünceleri, bilgileri anlaşılır bir şekilde aktarabilmeye bağlı olduğundan dili etkili kullanma ile Türkçe öğretimi bu bakımdan aynı amaca hizmet etmektedir.

### **2.3.2. DÜŞÜNME –DİL VE OKUMA YAZMA İLİŞKİSİ**

Zihnimizdeki düşüncelerimizi gerçekleştirmenin ilk ve kaçınılmaz adımı; onları dil ile ifade edip, yazıyla kayıt altına almaktır. Dil ile ifade ve yazıyla programlanmak, sevinçlerimizin, hüznlerimizin ve hayallerimizin hayata geçirilmesinde önemli bir rol oynar. Peki, insan zihnin temel ayakları olan düşünce, dil, okuma ve yazma arasında nasıl bir ilişki vardır?

Biz insanlar yaratılış olarak toplu yaşamaya ve paylaşmaya ihtiyaç hisseden varlıklarız. Düşüncelerimizi dil (konuşma) veya yazma aracılığıyla bir başka kişiye aktarma ihtiyacı hissederiz. Ve birbirimizle anlaşabilmek için dili kullanırız. Dilimizi etkileyen ve muhatabı üzerindeki etkiyi artıran en önemli unsur da okumadır. Sözle ifadeyi zihne kazıyıp etki alanını genişletmede okumanın da etkisi vardır. Düşüncelerin kalıcılaştırıcı ve tamamlayıcısı da yazıdır. Düşüncelerimizi, kuşaktan kuşağa aktaran en önemli yöntem yazıdır. Düşüncelerin dildeki ifade yollarından biri olan yazı; en genel anlamda; dertlerimizi, meselelerimizi, deneyimlerimizi, bilgi ve birikimlerimizi... vs hem kendi kuşağımızla, hem de bizden sonraki kuşaklarla paylaşmaktır (Tosun, 2006).

Yine pek çok ruhbilimci, okuma-yazmanın bir tür sistemli düşünme becerisini geliştirdiğini öne sürmektedir. Okuma kişisel olarak tanıyıp konuşma fırsatımızın olmadığı, olmayacağı kişilerin düşüncelerini, yazdıklarını okuyarak öğrenmemize

yardımcı olur. Bu tür bilişsel etkinlikler düşünme becerimize katkı yapar. Yazma eylemi de, düşüncelerimizin, anlaşılır, derli toplu bir biçimde dile getirilme aracı olduğu için bilişsel bir etkinliktir. Bu nedenle, dil aracılığıyla gerçekleştirdiğimiz hem yazma hem de okuma eylemleri, dil ve düşünce arasındaki sıkı ilişkinin varlığını kanıtlayan eylemlerdendir (Savaş, 2006).

### **2.3.3. OKULDA DİL ÖĞRETİMİ**

Dil öğrenme çocuğun içinde yaşadığı ailede başlar ve yakın çevresinde devam eder. Bu bir bakıma kültürleme sürecidir. Ancak ailedeki bu kültürleme süreci gelişti güzel ve doğal bir ortamda olmaktadır. Diğer bir anlatımla, çocuk dilin kurallarını bilinçli bir şekilde değil, dili kullanarak doğal bir yolla öğrenir. Okula başladığı zaman dil kültürlemesi planlı, programlı ve kasıtlı olarak yapılır. Bu aşamada da dil öğrenmenin doğal bir ortamda gerçekleşmesi çok önemlidir (Demirel, 2004).

Dil öğretiminde, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü bu dört etkinlik alanının ilişkileri ana dili öğretiminin amaçlarını kuşatır. Konuşma ve yazma bir “anlatma”, dinleme ve okuma da “anlama” becerisidir. Bireyin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünlük içinde gelişmesine bağlıdır. Çünkü birinin gelişimi ötekini de gelişimine de katkı sağlar. Söz gelimi okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek, onun daha iyi yazabilmesini ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Ana dilin beceri alanlarındaki bu gelişme ise, dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Yıldız, 2003).

Okullarımızda öğretim dili Türkçedir ve diğer bütün dersler Türkçe işlenmektedir. Her derste dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılmaktadır. Çünkü dil; dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi, doğru kullanılması Türkçe derslerinin yanı sıra diğer derslerde de olmalıdır. İyi bir ana dili eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Yazılı

yoklamalarda da ödev hazırlamada öğrenciler yazma becerilerini kullanmakta, ders anlatırken, soru sorarken konuşma becerilerini, en çok da ders dinlerken dinleme becerilerini geliştirmek zorundadır (Demirel, 2004).

Okullar, hem gelişmiş hem de kısıtlı dil becerileriyle gelen öğrencileri okuldaki eğitim yaşam ile okuldan sonraki mesleki yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayacak okuma yazma becerileri ile donatmakla yükümlüdür. Okul kitaplarında kullanılan dil, basın- yayın organlarında, devlet dairelerinde kullanılan genel ölçümlü dil gibi görünse de ondan farklı özelliklere sahiptir. Yani okul dili, konuşma dilinden farklı özelliklere sahip yazı dilinden ibaret değildir. Öğrenilmesi ve kullanılması daha geniş dilsel becerilere sahip olmayı gerektirir. Bilgi yoğunluklu metinler olduğu için en azından sözcük dağarcığı farklı, metinsel özellikleri farklı bir dildir.

Fillmore'un (1999; aktaran Savaş, 2006) yaptığı bir araştırmaya göre ancak aşağıdaki becerileri kazanmış biri akademik dile hâkimdir. Bu dille yazılmış metinleri okuyup anlayabilir.

Bu beceriler şöyledir:

1. Okuduğu metinleri özetlemek, metindeki dilsel ipuçlarını kullanarak verilen mesajları anlamak ve yorumlamak,
2. Metni, yazarın güzel konuşmayla ilgili veya estetik amaçlı dil kullanımlarını değerlendirerek okuyabilmek,
3. Metinlerden verilen anlamı çıkararak bunu diğer fikirlerle ve bilgilerle bağdaştırmak,
4. Metinlerde sunulan kanıtları ve varsayımları değerlendirmek ve bu varsayımların mantığını irdelemek,
5. Yazı diline uygun olmayan veya dilbilgisi kurallarına aykırı yapıları tanımak, noktalama işaretleri ve dilbilgisi konusunda yapılan hataları düzeltmek,
6. Gramer yapılarını ve cümleleri daha etkili ve özlü birleşik cümlelere dönüştürmek amacıyla kullanabilmek, yapısal ve anlamsal bağlar kullanarak metinler oluşturmak,
7. Kanıtlar ve detaylı bilgilerle desteklenen, iyi kurulmuş, mantıklı uzun metinler yazmak,

8. Bazı gündelik olarak kullanılan ifadelerin, akademik metinlerde kullanılan anlamlarından haberdar olmak,
9. Yazılı metinlerden anlamı eksiksiz çıkarmak, metinden elde ettiği bilgiye dayanarak sorunu çözmek amacıyla bir strateji belirlemek.

Çeşitli ders kitaplarında akademik dille öğrencilere sunulan bilgilerin öğrenilmesi için yukarıda söz edilen tüm bu becerilerin, okuma- yazmanın öğretildiği birinci sınıftan başlayarak, her sınıfta yoğunlaşarak tekrarlanan anadil dersleriyle devam ettirilecek okuma ve yazma çalışmaları yoluyla öğrencilere kazandırılması gerekir.

#### **2.3.4. DİL BECERİLERİNİN OKUL BAŞARISINA ETKİSİ**

Yapılan pek çok araştırma, dil gelişimi- okuma becerisi ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu araştırmalar ilkokuldan üniversiteye kadar geniş bir alanda gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak çok okuyan ve okuduğunu iyi anlayabilen öğrencilerin sınavlarda daha da başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin Güney Afrika Cumhuriyet’inde bulunan Natal Üniversitesi’nde 1989 yılında bir okuma testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda, evlerinde farklı bir dili konuşan öğrencilerin eğitim dili olan İngilizceyle yazılmış bir metni, dakikada 17 kelime hızla okuduğu ve okuduğunun yalnızca %62’sini anlayabildiği, oysa anadili İngilizce olan öğrencilerin dakikada 246 kelime okuyarak metnin %76’sını anlayabildikleri ortaya çıkmıştır (Savaş, 2006).

Bu sonuçlar dil becerisi gelişmiş olan öğrencilerinin diğer derslerde de başarılı olduğunu gözler önüne sermektedir. Aksi durumda öğrencinin tüm derslerde başarı göstermesini beklemek yanlış olur. Çünkü bir öğrencinin tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya gibi kendine özgü bir sözcük dağarcığı ve alan bilgileri olan derslerde başarılı olabilmesi için öncelikle okuduğunu ve dinlediğini tam olarak anlayabilmesi gerekir. Ülkemizde buna benzer bir örnek ise 2004 Mayıs ayında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Kocaeli ilinde yapılan seviye tespit sınav sonuçları verilebilir. Sınav sonuçları incelendiğinde, Türkçe testlerinde başarılı olamayan öğrencilerin fen ve matematik testlerinde de başarılı olamadığı görülmüştür (Savaş, 2006). Söz konusu inceleme ve gözlemler, gelişmiş dil becerilerinin okul başarısını artırdığını göstermektedir.

### 2.3.5. DİL BECERİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ

Çocuklar, gelişmiş dil becerilerine en alt basamaktan en üst basamağa aşamalı bir süreçten geçerek sahip olurlar. Sözlü dilde önce mırıldanmayı sonra konuşmayı öğrenirlerken; yazılı dilde ise önce karalamayı sonra okunaklı ve anlamlı yazı yazmayı öğrenirler. Bu süreç zamana yayılan geniş bir süreçtir. Dolayısıyla, okur-yazarlık da zamanla gelişip olgunlaşan ve belirli bir gelişim sırası izleyen bir süreçtir. İşte bu sürecin en alt basamağını, çocuğun okul öncesi dönemde kazandığı dil becerilerinin birikimi ve okuma yazma deneyimleri oluşturmaktadır.

Erken çocukluk döneminde kendilerine ailede okuma yapılan, uyku öncesi öykü ve masal anlatılan çocuklar, kitapların kendilerine vereceği tadı almış, ilk okuma-yazma öğretiminde okula önemli bir şansla başlamış olan çocuklardır. Bu çocuklar, okuma yazma öğrenmenin ön koşulu niteliğindeki dilin temel altyapısını kazanmış olmanın yanında, okuma yazmanın insan ve toplum yaşamındaki önemini de kavramış olarak okula başlarlar (Çelenk, 2005). Sözü edilen bu şanslı çocuklar, okula başladıklarında okul ve ev etkinliklerini bütünleştirdiği için okuma yazmayı daha kolay ve hızlı öğrenebilmektedirler.

Bütün bu nedenlerden dolayı, okul öncesi ortamda, bu tür etkinliklerde bulunma şansı elde edememiş çocuklar, okula başladıklarında okuma yazma öğrenmede zorluk yaşamaktadırlar. Özellikle öğretmenler, okula başladıklarında, günlük masal ve öykü dinleme ek zamanları düzenlemeli ve çeşitli kitaplarla çalışma olanakları sağlayarak bu çocuklarında okuma yazma öğrenmede temel hazırlık becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamalıdır (Çelenk, 2005).

Öğrencinin sınıftaki başarısının temelinde yetkin dil kullanımı yatar. İyi konuşamayan, okuyamayan ve yazamayan çocuğun başarılı olması çok güçtür. Akademik kazanımda, beş dil temelli süreç özellikle önem taşır. Bunlar okuma, yazma, dinleme, konuşma ve kelime bilgisinin gelişimidir.

### 2.3.5.1. Okuma

Okuma, algısal bir etkinlik ve düşünme sürecidir. Buradaki okumaktan kelimeleri ya da cümleleri görmek ve seslendirmek anlaşılmamalıdır. Bu tür okuma mekanik okumadır ki bunu pek çok çocuk gerçekleştirebilir. Okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Etkili okuyabilme becerisi anlayarak okuyabilmeyi ve yorumlamayı gerektirir (Dökmen, 1994). Bununla birlikte çözümleme yapmayı, konuşma dili ile yazı dili hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bu yüzden okuma çok yanlı bir süreçtir (Olson, 1987; aktaran Toraman, 2002).

Okuma etkinliği, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan çok karmaşık bir süreçtir. Anlayarak okuma için öncelikle yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Birçok eylemi aynı anda içeren bu süreçte, okuyucu ile yazar kişi arasında bir iletişim kurulmaktadır (Sever, 1995). Okur, yazarın düşüncelerini, mesajlarını doğru anlıyor ve aktarabiliyor ise etkili okuma gerçekleşmiş demektir. Aslında okuma bir çeşit iletişim olduğu kadar bir öğrenme çeşididir. Çünkü her okumada yeni yeni bilgiler öğrenilmektedir. Özellikle okul öğrenmelerinin çoğunun okumaya dayalı olduğu düşünüldüğünde okuma becerisinin önemi daha çok anlaşılmaktadır.

Öğrenimde dil becerilerinin en fazla önem kazandığı alan okumadır. Sağlıklı bir iletişim ve öğrenme için anlayarak okumanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için okunan materyalin dili öğrenciye yabancı gelmemelidir. Gelişmiş bir dil becerisine ve geniş bir sözcük dağarcığına sahip olan öğrenci anlamsız ses ve işaretleri anlamlı cümleler haline dönüştürebilir. Okuma sırasında kelime ve cümlelerin ifade ettiği duyguları jest, mimik ve tonlamalarla daha anlamlı hale getirebilir. Böylece okuduğunu daha kolay anlayabilir ve başkalarına aktarabilir. Ayrıca sürekli yeni şeyler öğrendiği için iletişim yeteneğini de geliştirebilir. Bu yüzden okumayı öğrenmek, okul yıllarının başlarında eksiksiz olarak tamamlanması gereken temel görevdir. Çünkü öğrenci okul hayatı boyunca bilgi edinmek için en çok okuma becerisini kullanmaktadır.

### 2.3.5.2. Yazma

İnsanoğlu var oluşunun bir gereği olarak anlatmak ve kendini ifade etmek ister. Kendimizi ifade etmek, duygularımızı, düşüncelerimizi ve duygularımızı başkalarına anlatmak isteriz. Bu insanın doğasında olan bir istektir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istek, sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu, iki ana biçimde belirir: Konuşma ve yazma. İnsanoğlu varlığını belirtmek için bu iki ana biçimden birine başvurmak ihtiyacını duyar.

Yazı yazmak anlamlı bir uğraştır. Duygularımızı, düşüncelerimizi, isteklerimizi konuşarak değil yazarak anlatmaktır. Yazmak, kendimizi ifade etmenin bir başka yoludur. Yazmak da en az konuşmak kadar bir ihtiyaçtır (Kara, 2006). Ancak yazmak, konuşmak kadar kolay bir ifade yolu değildir. Konuşma sırasında kullandığımız vücut dili, jest ve mimikler yanlış anlaşılma pe izin vermez. Duygular ve düşünceler konuşarak tam ve doğru anlatılabilir. İş yazmaya geldiğinde her şey biraz daha zorlaşmaktadır. Çünkü konuşmada kullandığımız vurgular, tonlamalar, jest ve mimikler yazıda yerini sözcüklere ve dilbilgisine bırakır.

Yapılan araştırmalar yazmanın dil bilgisiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Başarılı bir yazı dil bilgisine dayanır ve dilin ifadesidir. Yazma bilişsel ve dil gelişimiyle ilgili önemli bir faaliyet olduğu gibi işlevsel bir iletişim aracıdır. Ancak ne yazık ki ülkemiz okullarında öğrenciler bir iki cümlelik yazı yazmada bile zorlandığı ve dil bilgisi kurallarına uymadığı görülmektedir. Oysa biraz kitap okumaya zaman ayırarak bu eksiklerini tamamlayabilirler. Çünkü okuma, yazma yeteneğini besleyen temel kaynaklardan biridir. Okuyarak başkalarının gözlem ve yaşantılarını paylaşma, dünyayı anlama gücünü artırma, düşüncelerini tanıma ve onları yansıtmaya olanağını bulabilirler. Bir yandan yazarın düşüncelerini kendi düşünceleriyle bağıntıların, bir yandan da dil gücünü geliştirmiş olurlar. Yazmak isteği duyan her insan, düşünce ve dil gücünü beslemek için sürekli olarak okumak zorundadır.

### 2.3.5.3. Dinleme

İnsanoğlu yaşamın her alanında dinleme beceri ve alışkanlığını kullanarak ilişkilerini kurmaktadır. İlişkilerin temelinde olan bu beceri ve alışkanlık, okul öncesi dönemde, kendiliğinden doğal biçimde edinilir. Dinleme, çocuğun yaşantısında yer alan ilk anadili ve anlama etkinliğidir. Birey, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur. Ancak doğal bir biçimde edinilen bu beceriler, öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler haline getirmez. Oysa nitelikli dinleme, işittiğini anlamak ya da anlamak için dikkatini vermektir (Sever,1995).

Etkili bir dinleme beceri ve alışkanlığı ile yetkin bir dil becerisine sahip olmak arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocuklar yetişkin büyüklerini dinleyerek dil edinme sürecine başlarlar. Dinlerken hem öğrenir hem de zihinsel yapılarını geliştirirler. Bu bakımdan ele alındığında dinleme ve dil becerileri arasında karşılıklı bir etkileşim vardır (M.E.B., 2005).

Dinlemek söylenen kelime ve cümleleri duymak değildir. Aktarılan cümlelerde yatan duygu, düşünce ve mesajların anlaşılması için kullanılan dilin yapısını, kelimelerin anlamlarını çok iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilere bu beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında anadili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir.

İlköğretim çağındaki çocuklar dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5 – 4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Sever,1995). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturduğundan öğrencilere bu beceri ve alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir. Bunun için öncelikle okul öncesinde aile ve okul öncesi eğitim kurumlarına, ilköğretim çağında ise sınıf öğretmenlerine bu becerinin kazanılmasında büyük görevler düşmektedir.

#### 2.3.5.4. Konuşma

Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılı olan, iletişimin bir boyutunu oluşturan bir duygu ve düşünce alışverişidir. Sadece birtakım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmak değildir. Bir anlatma aracıdır. Konuşmada düşünceler, duygular ve bilgiler seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmaktadır. Bu yüzden konuşma insanlar arasındaki en önemli iletişim ve etkileşim aracıdır.

Var oluşumuzun gereği olan iletişim ve etkileşimde bulunma ihtiyacı çocuklarda kendini mırıldanma şeklinde gösterir. Zamanla yetişkin büyükleriyle girdiği dinleme etkinlikleri aracılığıyla çocuklar konuşma becerisini doğal bir biçimde edinir ve iletişim kurma yoluna giderler. Önce çevrelerindeki kişilerin diliyle konuşmaya başlarlar. Daha sonra hem konuşma hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler.

İlköğretime yeni başlayan çocuklar, belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde, çocuk ailenin gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak, çocukların konuşmalarını geliştirecekten kurtarıp, onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul öğretiminin görev ve sorumluluğundadır (Sever,1995). Okul öğrenmeleri, öğrencilerin ilköğretim düzeyinde konulara ve durumlara uygun, açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinmelerini sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler okul hayatı boyunca kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla konuşma becerilerinden yararlanmaktadırlar (M.E.B., 2005).

Öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri, iletişim kurdukları ve ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği yer birinci sınıftır. Ayrıca birinci sınıf, tüm öğrenmelerin temeli olan okuma yazma gibi temel becerilerin kazanıldığı dönemdir. Bu dönemin sağlıklı ve başarılı geçmesi için öncelikle konuşma güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü konuşma güçlüğü çeken öğrenciler diğer öğrencilere göre okuma yazmayı daha yavaş öğrenmektedirler. Bazı durumlarda ise öğrenci anlamlı

bir okuma yazma becerisine sahip olamadığından sonraki yıllarda okul öğrenmelerini olumsuz olarak etkilemektedir. Okuma yazma öğretiminde bu olumsuzlukların giderilmesi için konuşma güçlüğü çeken öğrenciler alay konusu yapılmadan bol bol konuşturulmalı, hiç konuşmayanları ise ailesiyle işbirliği yaparak, doktora göndererek tedavi yoluna gidilmeli ve gerekiyorsa uygun bir okulda öğrenim görmesi sağlanmalıdır (Aybar ve Soğucaklı, 2003).

#### **2.3.5.5. Kelime Bilgisi**

Sözcük dağarcığının genişliği çocuğun konuşma, okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen önemli faktörlerden biridir.

Sözcük dağarcığının zenginliği konuşma becerisini etkileyen bir faktördür. Bireyin dili kullanmada göstereceği başarı, dağarcığında bulunan sözcük zenginliğine bağlıdır. Sözcük dağarcığı geniş olan çocuk düşüncelerini, duygularını daha kolay ve anlaşılır biçimde dile getirir. Kısıtlı bir sözcük dağarcığına sahip çocuk ise kendini ifade etmekte zorlanır, yanlış anlaşılmalara sebep olur (Calp, 2003). Bu durum çocuğun konuşmasını etkilediği gibi okul başarısını da etkilemektedir. Çünkü okula yeni başlayan çocuğun okuma yazmada başarılı olabilmesi için çocuğun o yaştan gerektirdiği düzeyde sözcük ve kavram zenginliğine sahip olması gerekir.

Sözcük dağarcığının genişliği okuma öğrenimini de etkilemektedir. Çocuğun okumayı sökmeye başladığı sırada okuduğu kelime veya kelimeleri anlayabilmeleri için kâğıtta yazılı veya basılı olarak gördüğü, duyduğu, okumaya çalıştığı kelimeleri tanınması ve anlaması gerekir. Eğer çocuğun konuşurken kullandığı kelime sayısı sınırlı ise, okurken kelimeleri kavramakta zorluk çekebilir. Bu da okuma öğrenimini aksatabilir.

Yapılan araştırmalar sözcük dağarcığı zenginliği ile okuduğunu anlama gücü, dolayısıyla öğrenme arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okuma öğretiminde temel amaç okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak tamamen çocuğun sözcük dağarcığı zenginliğine bağlıdır Sözcükler birer kavramdır ve düşünmenin temel öğeleridir. Sözcük dağarcığı zengin olan bireyin, kavrama, algılama ve değerlendirme yetenekleri de gelişmiş demektir (Sever,1995).

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve var olan durumları saptamayı amaçladığından ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli araştırmalarda, aynı şey (bütün, obje, durum) ile ilgili değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerini anlayabilmek için, ortak ya da karşılaştırılabilirliği olan ölçütlere göre ayrıntılı betimlemeler yapılır. İlişkisel tarama modeli araştırmalar bir nedensel ilişki anlamında yorumlanmaz. Yalnızca birlikte değişimin olup olmadığı söylenebilir.

#### **3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 Eğitim- Öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesi Kemal Türkler, Çakmak ve Melih İsfendiyar İlköğretim Okullarında okuyan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, bu okulların birinci sınıf şubeleri arasından random yöntemiyle seçilen 136 öğrenciden oluşmaktadır.

İlköğretim okul sayısının çokluğu ve her sosyo-kültürel seviyeden okulun bulunuşu gerekçelerine bağlı olarak örneklem grubunun İstanbul’un en büyük ilçelerinden biri olan Kadıköy’den seçilmesine karar verilmiştir. Bu gerekçelerin yanında tez çalışmasındaki zaman ve ekonomik sınırlılıklar da dikkate alındığında, Kadıköy ilçesini seçmek daha uygun görülmüştür. Yine zaman ve yol şartları dikkate alınarak uygulamada kolaylık olması nedenine bağlı olarak Kadıköy ilçesine bağlı Tablo 1’de görülen ilköğretim okulları uygulama yapılacak okullar olarak belirlenmiştir.

**Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Okulların İsmi ve Öğrenci Sayısı**

| Okullar                | Öğrenci sayısı |
|------------------------|----------------|
| Kemal Türkler İ.Ö.O.   | 50             |
| Çakmak İ.Ö.O.          | 45             |
| Melih İsfendiyar İ.Ö.O | 41             |

Tablo 1’de görülen Melih İsfendiyar İlköğretim Okulu, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan yüksek seviyeyi temsil ederken, Çakmak İlköğretim Okulu orta seviyeyi ve Kemal Türkler İlköğretim Okulu ise düşük sosyo ekonomik ve kültürel seviyeyi temsil etmektedir.

Her okuldan 50’şer öğrenci belirlenmeye çalışılmış olsa da, çeşitli gerekçelere bağlı olarak ve uygulamada ortaya çıkan aksaklıklar nedeniyle, Çakmak İlköğretim Okulu’ndan düşünüldüğü gibi 50 öğrenci değil 45 öğrenci ve ailesine, Melih İsfendiyar İlköğretim Okulu’ndan da 41 öğrenci ve ailesine ulaşılabildi.

Örnekleme dâhil edilen 136 öğrencinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Uygulama öncesi kullanılan veli anket formundan yararlanılarak uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama, devam ettiği okul, anne ve babanın eğitim düzeyi ile ailenin sosyo - ekonomik ve kültürel düzeyi değişkenlerine göre dağılımlarını belirlemek için frekans ve yüzdelik hesapları yapılmıştır. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri ve okuma yazma başarılarının formdan elde edilen bilgilere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

**Tablo 2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | f   | Yüzde(%) |
|----------|-----|----------|
| KIZ      | 68  | 50,0     |
| ERKEK    | 68  | 50,0     |
| Toplam   | 100 | 100,0    |

Tablo 2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si erkek, %50'si kız olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. “Çocuğunuz her hangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitti mi? ( Anaokulu vb.)” Değişkenine Göre Dağılımı**

| Seçenekler | f   | Yüzde (%) |
|------------|-----|-----------|
| Hayır      | 53  | 39,0      |
| Evet       | 83  | 61,0      |
| Toplam     | 136 | 100,0     |

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %61’inin okul öncesi eğitim kurumuna gittiği ve %39’unun ise okul öncesi eğitim kurumuna gitmediği görülmektedir.

**Tablo 4. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Devam Ettiği Okul Değişkenine Göre Dağılımı**

| Devam Edilen Okul                 | f  | Yüzde ( % ) |
|-----------------------------------|----|-------------|
| Düşük Sosyo-Ekonomik ve Kültürel. | 50 | 36,8        |
| Orta Sosyo-Ekonomik ve Kültürel   | 45 | 33,1        |
| Yüksek Sosyo-Ekonomik ve Kültürel | 41 | 30,1        |

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %36,8’i sosyo ekonomik ve kültürel düzeyi düşük çevrede bulunan okula, %33,1’i orta sosyo-ekonomik ve kültürel çevrede bulunan okula ve %30,1’i de yüksek sosyo- ekonomik ve kültürel çevrede bulunan okula devam etmektedirler.

**Tablo 5. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı**

| Annenin Eğitim Durumu | f   | Yüzde ( % ) |
|-----------------------|-----|-------------|
| Okur-yazar değil      | 8   | 5,9         |
| İlkokul mezunu        | 65  | 47,8        |
| Ortaokul mezunu       | 23  | 16,9        |
| Lise mezunu           | 31  | 22,8        |
| Üniversite mezunu     | 9   | 6,6         |
| Toplam                | 136 | 100         |

Tablo 5’de görüldüğü gibi uygulamaya katılan öğrencilerin annelerinin %5,9’u okur-yazar değil, %47,8’i ilkokul mezunu, %16,9’u ortaokul mezunu, %22,8’i lise mezunu ve %6,6’sı üniversite mezunudur.

**Tablo 6. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı**

| Babanın Eğitim Durumu | f   | Yüzde ( % ) |
|-----------------------|-----|-------------|
| İlkokul mezunu        | 43  | 31,6        |
| Ortaokul mezunu       | 32  | 23,5        |
| Lise mezunu           | 37  | 27,2        |
| Üniversite mezunu     | 24  | 17,6        |
| Toplam                | 136 | 100         |

Tablo 6’ da görüldüğü gibi uygulamaya katılan öğrencilerin babalarının %31,6’sı ilkokul mezunu, %23,5’i ortaokul mezunu, %27,2’si lise mezunu ve %17,6’sı üniversite mezunudur.

**Tablo 7. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelir Değişkenine Göre Dağılımı**

| Ortalama Aylık Gelir                     | f   | Yüzde ( %) |
|------------------------------------------|-----|------------|
| Dar Gelir<br>(100–500 YTL)               | 21  | 15,4       |
| Orta Gelir<br>(500–1000 YTL)             | 88  | 64,7       |
| Yüksek Gelir<br>(1000–2000 YTL ve üzeri) | 27  | 19,8       |
| Toplam                                   | 136 | 100        |

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenci ailelerinin %15,4 ’ü ortalama 100–500 YTL aylık gelir ile dar gelirli, %64,7’ si 500- 1000 YTL aylık gelir ile orta gelirli ve %19,8’i ise ortalama 1000–2000 YTL ve üzeri aylık gelir ile yüksek gelirli ailelerden oluşmaktadır. Aylık geliri 100–300 ve 300–500 YTL olan aileler dar gelir düzeyinden, aylık geliri 500–700 ve 700–1000 YTL olan aileler orta gelir düzeyinden ve aylık geliri 1000- 2000 ile 2000 YTL ve üzeri olan aileler ise yüksek gelir düzeyinden kabul edilmiştir.

### **3.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ**

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, verilerin toplanması için 4 veri toplama aracı kullanılmıştır.

1. Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçek
2. Veli Anket Formu
3. Okuma- Yazma Başarısını Belirleyen Test
4. Okuma ve Yazma Becerisini Değerlendirme Gözlem Formları

##### **3.3.1.1. Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçek**

Araştırmada öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, Eskinazi tarafından 2003 yılında oluşturulan “Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçek” kullanılarak belirlenmiştir. Bu ölçek toplam 8 alt ölçekten oluşmaktadır. Ancak uygulamadaki zorluk ve uzun zaman almasından dolayı yine tezin sahibi doğrultusunda 6 alt ölçeğe indirgenmiştir. Her doğru cevap 1 puan, yanlış cevap ise 0 puan üzerinden

değerlendirilmektedir. Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçek toplam 292 sorudan oluştuğundan, bu ölçekten alınması gereken en yüksek puan 292 olmaktadır.

Ölçeğin alt ölçekleri şunlardır;

Alt Ölçek 1: İsimlendirme: Her bir kelime için uygulayıcı resmi göstererek “Bu nedir? diye sorar.

Alt Ölçek 2:İşlevini Belirtme:Her bir kelime için uygulayıcı “..... ile ne yaparız?” diye sorar. Verilen cevap içerisinde “uygun fiil” bulunur.

Alt Ölçek 3: Çağrışım Yapma-İlişkilendirme:Uygulayıcı birinci kelime için “şimdi söyle bakalım.....ya uygun olan ne vardır”, diğer kelimeler için “ ..... ile ne uygun olur?” sorusunu sorar. Verilen kelime ile ilişkili olan isimleri söylenmesi beklenir. Cevap, uyarıcı kelimenin ima edilen işlevine uygun olmalıdır, genel ilişkilerdir.

Alt Ölçek 4: Benzerlik: Uygulayıcı “..... ve .....bana bunların benzerliklerini söyleyin” der.

Alt Ölçek 5 :Farklılıklar: Uygulayıcı “..... ve .....bana bunların farklılıklarını söyleyin” der.

Alt Ölçek 6: Özellikler: Söylenen kelimelerin işlevini, parçalarını, renklerini, ebat ve şekillerini, türlerini, aksesuarlarını, nerelerde bulunduğunu ve neyden yapıldığını bulmaya yönelik soruları içermektedir.

### **3.3.1.2. Veli Anket Formu**

Araştırmacı ve danışmanın gözetiminde hazırlanan form, öğrenci ve ailelerine ait kişisel bilgileri içermektedir. 15 sorudan oluşan form, öğrencinin cinsiyetini, ailenin kaç çocuğu olduğu, ailenin ekonomik durumu, anne- babasının öğrenim durumu, okul öncesi eğitim alıp almadığı ve dil gelişimi ile ilgili bilgileri elde etmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri ve okuma yazma başarılarının, formdan elde edilecek bilgilere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

### **3.3.1.3. Okuma- Yazma Başarısını Belirleyen Test**

Yrd. Doç. Dr. Murat Aşıcı danışmanlığında, araştırmacı ve Hanife Gürhan ORHAN tarafından ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi 1. dönem kazanımları ve ilk okuma

yazma öğretimi planı doğrultusunda hazırlanmış olan EK-3' de yer alan başarı testi, öğrencilerin birinci dönem sonu ilk okuma yazma başarısını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Verilen doğru cevaba karşılık 1 puan verilirken, yanlış cevaba karşılık ise 0 puan verilmiştir. İlk okuma yazma başarı testinin anlama bölümü 7 puan, noktalama işaretlerinin kullanımı bölümü 5 puan, yazı beceri bölümü 7, yazma beceri bölümü 21 puan ve okuma beceri bölümü de 10 puan olmak üzere toplam 50 puan üzerinden değerlendirilmektedir.

Hazırlanan okuma yazma başarısını belirleyen test, öğrencilerin okuma- yazma başarısını belirlemeye yönelik olup toplam beş bölümden oluşmaktadır.

Testin birinci bölümü okuduğunu anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu bölüm program incelenerek testin yapılacağı tarihe kadar öğrenilmesi gereken tüm kazanımlar ve Öğrenci İzleme Sistemi incelenerek oluşturulmuştur. Metinle ilgili ilk 1. soru cevaplayıcının anlama ve yorumlama yeteneğine bırakılmış bir soru niteliğindedir. Diğer 5 soru, cevapları resimlerle oluşturulmuş çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. 7. soruda cevapları yazılı olarak verilmiş çoktan seçmeli bir soru niteliğindedir.

Öğrenci izleme sisteminde sınavlar görsel ve işitsel olarak desteklenmiş sorulardan oluşmaktadır. Her sınıf için ayrı ayrı sınav soruları hazırlanmış ve hazırlanmış paket programlar aracılığıyla öğrenciler sınav sorularını bilgisayar kullanarak cevaplamaktadır. Ancak yaptığımız bu çalışmada bu imkânları elde etmek ve bu özelliklere uygun testi uygulamak çok zor olduğundan biraz değişiklik yapılarak testteki sorular oluşturulmuştur. Soruların cevapları mümkün olduğunca metne bağlı kalınarak görselleştirilmiştir. Görselleştirmede, bazı resimler elle çizilip keçeli kalemle boyanmış, bazıları ise internetten ihtiyaca ve konuya uygun olarak bulunmuştur.

Testin ikinci bölümü noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Soru işareti, virgül ve noktanın kullanımı ile ünlem ve tırnak işaretinin sembolünün bulunmasıyla ilgili sorulara yer verilmiştir.

Testin üçüncü ve dördüncü bölümleri ise yazma ve yazı becerileri ile ilgili veriler elde etmeye yöneliktir. Bu bölüm ilköğretim Türkçe (1–5) dersi 1. Sınıf programında yazıya ilişkin yer alan gözlem formundan ve birinci sınıf öğretmen görüşlerinden yararlanarak düzenlenmiştir. Hazırlanan gözlem formlarından yararlanarak kelimelerin doğru yazılması, özel isimlerin büyük yazılması, kesme işaretinin kullanımı ve yazının biçim özellikleri gibi unsurlara bakılmıştır.

Testin beşinci bölümü ise okuma becerisine yöneliktir. İlköğretim Türkçe (1–5) dersi 1. Sınıf programında okumaya ilişkin yer alan gözlem formundan ve birinci sınıf öğretmen görüşlerinden yararlanarak düzenlenerek okuma becerileri gözlem formu oluşturulmuştur.

#### **3.3.1.4. Okuma ve Yazı Becerisini Belirleyen Gözlem Formları**

Araştırmacı ve danışman gözetiminde, ilköğretim Türkçe (1–5) dersi 1. Sınıf programında yazı becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin yer alan gözlem formundan (bkz. Ek 4–5) ve birinci sınıf öğretmen görüşlerinden yararlanarak yazı becerileri gözlem formu oluşturulmuştur. Görüşleri alınan öğretmenler formun uygulanması için olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bununla birlikte ilköğretim Türkçe (1–5) dersi 1. Sınıf programında okuma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin yer alan gözlem formundan ve birinci sınıf öğretmen görüşlerinden yararlanarak düzenlenen okuma becerileri gözlem formu oluşturulmuştur.

#### **3.3.2. Uygulama**

Uygulanacak ölçeklerin uzun zaman alması ve örneklem grubunun okuma yazma bilmemesi nedeniyle araştırmaya yardımcı olabilecek uygulayıcılar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından, araştırma ile ilgili uygulamalara başlamadan önce, 4 kişilik bir uygulayıcı grubu oluşturulmuştur. Seçilen uygulayıcılara aşağıdaki bilgiler verilmiştir:

1. Araştırmanın amacı ve konusu ile ilgili bilgiler

## 2. Ölçek hakkında genel bilgiler (Ölçeğin amacı, özellikleri)

Uygulayıcılar, ölçekle ilgili olarak bilgilendirildikten sonra, araştırmacı tarafından kendilerine örnek uygulama yapılmış; uygulama sırasında gerekli yerlerde açıklamalar yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra, araştırmaya dâhil olan Kemal Türkler ve Çakmak İlköğretim Okullarına gidilerek, araştırmacının katılımı ve gözetimiyle uygulamalar yapılmıştır. Melih İsfendiyar İlköğretim okulunda ise uygulama araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci iki bölümde toplanmaktadır. Birinci bölümde Dil Kullanım Yeteneğini Belirleyen Ölçek'in çalışmalarıyla ilgili uygulamalar; ikinci bölümde ise okuma- yazma başarı testi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Uygulamanın aşamaları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

1. Aşama: Dil kullanım yeteneklerini belirleyen ölçeğin uygulanabilirliğini ve ne kadar sürede tamamlanacağını belirlemek için araştırmacı tarafından, ilköğretim birinci sınıfa kaydını yaptırmış olan Berkay Acar adlı öğrenciyle birlikte okullar açılmadan önce bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda, ölçeğin uygulamada çok fazla zaman aldığı görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin güvenilir çıkması ve öğrencilerin okuma yazma çalışmalarına başlamadan ve yeni kelimelerle karşılaşmadan önce uygulamaların tamamlanmış olması gerektiğinden yapılan pilot uygulama sonucuna dayanılarak; ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini yapan kişi ile görüşülmüş ve 8 alt ölçekten oluşan ölçeğin 6 alt ölçeğe indirilerek uygulanmasına karar verilmiştir.
2. Aşama: Okulların açıldığı ilk hafta öğrenci ve ailelerine ait kişisel bilgilerin belirlenmesi için veli anket formu verilmiştir. Birkaç gün bekleme süresinden sonra formlar toplanmıştır.
3. Aşama: 2006- 2007 öğretim yılının birinci yarısının hazırlık döneminde öğrencilerin dil kullanım yeteneklerini belirleyen ölçek uygulanmıştır. Bu

uygulama Kemal Türkler okulunda sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır. Ancak uygulama için yazılan izin belgesinin geç çıkması nedeniyle Melih İsfendiyar ve Çakmak İlköğretim okullarında geç başlanmış ve geç tamamlanmıştır. Yaşanan bu aksilikten dolayı uygulamaya katılan öğrencilerin tümüne ulaşılamamıştır.

4. Aşama: 2006–2007 öğretim yılının 1. yarısında okuma-yazma başarı testinin uygulanabilirliğini ve eksiklerini belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır.

Öğrencilerin birinci dönem sonu okuma yazma başarılarını tespit etmek amacıyla EK- 2’ de yer alan ilk olarak hazırlanan başarı testi örneği, ilköğretim birinci sınıfı okutmakta olan beş sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur ve İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi Türk Hava Kurumu Gazi İlköğretim Okulu’na devam eden on tane birinci sınıf öğrencisine pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ilk olarak hazırlanan başarı testi örneğine ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda kararlar alınmıştır.

1. EK- 2’ de yer alan ilk olarak hazırlanan başarı testi örneğinin; okuma metninin öğrenci seviyesine uygun olmayacak biçimde çok uzun olduğu; öğrencilerin okudukları bu metni anlamada zorlandıkları görülmüştür. Bunlara dayanarak, öğrencilerin daha kolay anlam bağlılığı kurabileceği içeriği daha basit olacak, daha kısa bir metne yer verilmesi kararı alınmıştır.
2. Uzman görüşüne başvuru birinci sınıf öğretmenleri, EK- 2’ de yer alan ilk olarak hazırlanan başarı testi örneğinde öğrenci seviyesine göre soru sayısının çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise çoktan seçmeli olarak sunulan görsel cevaplar olmaksızın sadece çoktan seçmeli yazılı cevaplar olarak sunulan sorularda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin, sadece çoktan seçmeli yazılı cevaplar olarak sunulan sorular arasında; cevap seçenekleri 3–5 kelimeden oluşan cümleler şeklinde verilen soruları yapabildikleri fakat cevap seçenekleri daha fazla kelimeden oluşan cümleler şeklinde verilen soruları anlamada ve cevaplama zorlandıkları görülmüştür. Bunlara dayanarak, görsel cevapları olan sorulara yer verilebileceği ve görsel olmayan sadece yazılı cevapları olan soruların,

cevap seçenekleri 3–5 kelimeyi geçmeyecek cümlelerden oluşması kararı alınmıştır.

3. Pilot uygulamada öğrencilerin, noktalama işaretlerini yerleştirme ve eşleştirme sorularında zorlanmadıkları görülmüştür. Öğretmenler de bu soruların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara dayanarak noktalama işaretlerine ilişkin soruları değiştirmeme kararı alınmıştır.
4. Öğretmenler dikte çalışmasında yer alan cümlelerin öğrenci seviyesine göre uzun olduğu, kısaltılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin de dikte çalışması sırasında zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bunlara dayanarak örnekleme uygulanacak başarı testi için daha kısa cümlelerden oluşan cümle sayısı öğrenci sayısına uygun olacak biçimde dikte metni düzenleme kararı alınmıştır.
5. Özel ismi büyük harfle yazma becerisini ölçmek amacıyla hazırlanan soru öğretmenler tarafından öğrenci seviyesine uygun bulunmuştur. Bu soruyu öğrencilerin kolaylıkla ve zevkle cevapladıkları görülmüştür. Bunlara dayanarak, bu sorunun da değiştirilmemesi kararı alınmıştır.

İlk olarak uygulanan başarı testi örneğinin pilot uygulama sonuçlarına dayanarak, ikinci olarak bir başarı testi örneği hazırlanmıştır. İkinci olarak hazırlanan başarı testi örneği, ilköğretim birinci sınıfı okutmakta olan beş sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerden olumlu tepkiler alınması üzerine bu kez öğrencilerin başarı testindeki soru çözümünü öğrenmeleri amacıyla ikinci olarak hazırlanan başarı testi örneğine benzer iki adet alıştırma hazırlanmış ve öğrencilerle birlikte derste işlenmiştir. İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi Türk Hava Kurumu Gazi İlköğretim Okulu'na devam eden on tane birinci sınıf öğrencisine pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin ikinci olarak hazırlanan başarı testi örneğinin seviyelerine uygun olduğu gözlemlenmiştir. İkinci olarak hazırlanan başarı testi örneğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri olumlu olduğu için ikinci olarak hazırlanan başarı testi örneğinin, örnekleme başarı testi olarak uygulanılmasına karar verilmiştir.

5. Aşama: 2006–2007 eğitim-öğretim yılının 1. yarısının son haftalarında pilot uygulama sonrasında araştırmacı tarafından öğrencilere okuma-yazma başarı testi yapılmıştır.

### 3.3.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tarama çalışmasında kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili ayrıntılar aşağıdaki şekildedir:

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilgili analiz ve testler;

- 1.1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin ne durumda olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.
- 1.2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin ailenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için varyans analiz testi kullanılmıştır.
- 1.3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için varyans analiz testi kullanılmıştır.
- 1.4. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiyi belirlemek için t testi yapılmıştır.
- 1.5. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için t testi yapılmıştır.

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma- yazma başarıları ile ilgili analiz ve testler;

- 1.1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmadaki başarılarının ne durumda olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

- 1.2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının ailenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için varyans analiz testi kullanılmıştır.
  - 1.3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için varyans analiz testi kullanılmıştır.
  - 1.4. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiyi belirlemek için t testi yapılmıştır.
  - 1.5. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için t testi yapılmıştır.
- 
3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Kat Sayısı hesaplamaları kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla toplanan bilgiler değerlendirilerek analiz edilmiş, bulgular tablolar halinde sunulularak yorumlanmıştır.

#### 4.1. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL GELİŞİM DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

**Tablo 8. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin İsimlendirme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| İSİMLENDİRME  | n   | x    | ss   |
|---------------|-----|------|------|
| Somun ekmeği  | 136 | ,96  | ,189 |
| Kapı          | 136 | ,96  | ,189 |
| Kedi          | 136 | ,97  | ,170 |
| Su şişesi     | 136 | ,98  | ,147 |
| Oyuncak ayı   | 136 | ,98  | ,147 |
| Oyuncak bebek | 136 | ,98  | ,147 |
| Araba         | 136 | ,95  | ,222 |
| Köpek         | 136 | ,99  | ,086 |
| Bayrak        | 136 | ,98  | ,147 |
| Makas         | 136 | ,98  | ,147 |
| Sandal        | 136 | ,77  | ,421 |
| Anahtar       | 136 | 1,00 | ,000 |
| Balık         | 136 | 1,00 | ,000 |
| Kuş           | 136 | ,96  | ,189 |
| Tef           | 136 | ,04  | ,189 |
| Göz           | 136 | ,95  | ,222 |
| Davul         | 136 | ,94  | ,236 |
| Kova          | 136 | ,91  | ,285 |
| Kürek         | 136 | ,85  | ,355 |

**Tablo 8 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin İsimlendirme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| İSİMLENDİRME | n   | x    | ss   |
|--------------|-----|------|------|
| Bardak       | 136 | ,98  | ,147 |
| Uçurtma      | 136 | ,97  | ,170 |
| Çay bardağı  | 136 | ,99  | ,086 |
| Çanta        | 136 | ,96  | ,189 |
| Telefon      | 136 | 1,00 | ,000 |
| Bisiklet     | 136 | ,98  | ,147 |
| Gözlük       | 136 | ,92  | ,274 |
| Uçak         | 136 | ,99  | ,086 |
| Şemsiye      | 136 | ,98  | ,147 |
| Koltuk       | 136 | ,99  | ,121 |
| Merdiven     | 136 | ,99  | ,121 |
| Sandalye     | 136 | ,96  | ,189 |
| Ayak         | 136 | ,95  | ,222 |
| Çorap        | 136 | ,92  | ,274 |
| Saat         | 136 | ,98  | ,147 |
| Şapka        | 136 | ,99  | ,086 |
| Televizyon   | 136 | ,96  | ,189 |
| Çiçek        | 136 | ,95  | ,222 |
| Kitap        | 136 | ,87  | ,340 |
| Kaşık        | 136 | ,99  | ,086 |
| Dondurma     | 136 | ,99  | ,086 |
| Top          | 136 | ,98  | ,147 |
| Ağaç         | 136 | ,99  | ,121 |
| El           | 136 | ,99  | ,086 |
| Masa         | 136 | ,98  | ,147 |
| Kalem        | 136 | ,99  | ,121 |
| Otobüs       | 136 | ,95  | ,222 |

Tablo 8’ de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre uygulayıcının gösterdiği resimlerden en az “tef, sandal, kürek ve kitap” resimlerine doğru cevap verilirken “telefon, balık ve anahtar” resimlerine tüm öğrenciler tarafından doğru cevap verilmiştir

**Tablo 9. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin İşlevini Belirtme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| İşlevini Belirtme         | n   | x    | ss   |
|---------------------------|-----|------|------|
| Somun ekmeği ile          |     |      |      |
| ne yaparız?               | 136 | ,98  | ,147 |
| Su şişesi ile ne yaparız? | 136 | 1,00 | ,000 |
| Köpek ile ne yaparız?     | 136 | ,96  | ,189 |
| Kedi ile ne yaparız?      | 136 | ,96  | ,206 |
| Kapı ile ne yaparız?      | 136 | ,94  | ,236 |
| Oyuncak ayı               | 136 | ,93  | ,250 |
| Oyuncak bebek             | 136 | ,96  | ,189 |
| Araba                     | 136 | ,96  | ,189 |
| Kaşık                     | 136 | ,95  | ,222 |
| Top                       | 136 | ,97  | ,170 |
| El                        | 136 | ,80  | ,400 |
| Kalem                     | 136 | ,93  | ,250 |
| Dondurma                  | 136 | ,98  | ,147 |
| Ağaç                      | 136 | ,82  | ,383 |
| Masa                      | 136 | ,94  | ,236 |
| Otobüs                    | 136 | ,97  | ,170 |
| Sandalye                  | 136 | ,94  | ,236 |
| Çorap                     | 136 | ,96  | ,189 |
| Şapka                     | 136 | 1,00 | ,000 |
| Çiçek                     | 136 | ,84  | ,370 |
| Ayak                      | 136 | ,92  | ,274 |
| Saat                      | 136 | ,76  | ,426 |
| Televizyon                | 136 | ,96  | ,189 |
| Kitap                     | 136 | ,96  | ,189 |
| Çanta                     | 136 | ,99  | ,121 |
| Bisiklet                  | 136 | ,98  | ,147 |
| Uçak                      | 136 | ,98  | ,147 |
| Koltuk                    | 136 | ,99  | ,086 |
| Telefon                   | 136 | ,97  | ,170 |
| Gözlük                    | 136 | ,99  | ,086 |

**Tablo 9 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin İşlevini Belirtme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| İşlevini Belirtme   | n   | x    | ss   |
|---------------------|-----|------|------|
| Şemsiye             | 136 | ,96  | ,189 |
| Merdiven            | 136 | ,99  | ,121 |
| Tef                 | 136 | ,04  | ,189 |
| Davul               | 136 | ,93  | ,250 |
| Kürek               | 136 | ,77  | ,421 |
| Uçurtma             | 136 | ,93  | ,250 |
| Göz                 | 136 | ,90  | ,295 |
| Kova                | 136 | ,89  | ,314 |
| Bardak              | 136 | ,95  | ,222 |
| Çay bardağı         | 136 | 1,00 | ,000 |
| Bayrak              | 136 | ,79  | ,411 |
| Kayık               | 136 | ,45  | ,499 |
| Balık               | 136 | ,94  | ,236 |
| Makas               | 136 | ,99  | ,121 |
| Anahtar             | 136 | ,99  | ,121 |
| Kuş ile ne yaparız? | 136 | ,92  | ,274 |

Tablo 9’da yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre söylenen kelimelerin işlevini belirtme alt ölçeğinde en az “tef, el, ağaç, kayık, bayrak, kürek, saat ve çiçek” kelimelerine doğru cevap verilirken “çay bardağı, şapka ve su şişesi” kelimelerine tüm öğrenciler tarafından doğru cevap verilmiştir.

**Tablo 10. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Çağrışım Yapma -İlişkilendirme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| İlişkilendirme                 | n   | x   | ss   |
|--------------------------------|-----|-----|------|
| Somun ekmeği ile               |     |     |      |
| ne uygun olur?                 | 136 | ,96 | ,206 |
| Su şişesine uygun              |     |     |      |
| olan ne vardır?                | 136 | ,99 | ,121 |
| Köpek ile ne uygun olur?       | 136 | ,93 | ,262 |
| Kedi ile uygun olan ne vardır? | 136 | ,90 | ,295 |
| Kapı                           | 136 | ,72 | ,450 |
| Oyuncak ayı                    | 136 | ,83 | ,376 |
| Oyuncak bebek                  | 136 | ,88 | ,323 |
| Araba                          | 136 | ,96 | ,189 |
| Kaşık                          | 136 | ,90 | ,295 |
| Top                            | 136 | ,91 | ,285 |
| El                             | 136 | ,72 | ,450 |
| Kalem                          | 136 | ,89 | ,314 |
| Dondurma                       | 136 | ,76 | ,426 |
| Ağaç                           | 136 | ,74 | ,443 |
| Masa                           | 136 | ,93 | ,250 |
| Otobüs                         | 136 | ,95 | ,222 |
| Sandalye                       | 136 | ,91 | ,285 |
| Çorap                          | 136 | ,91 | ,285 |
| Şapka                          | 136 | ,80 | ,400 |
| Çiçek                          | 136 | ,66 | ,475 |
| Ayak                           | 136 | ,85 | ,363 |
| Saat                           | 136 | ,68 | ,467 |
| Televizyon                     | 136 | ,90 | ,295 |
| Kitap                          | 136 | ,91 | ,285 |
| Çanta                          | 136 | ,93 | ,262 |
| Bisiklet                       | 136 | ,92 | ,274 |
| Uçak                           | 136 | ,91 | ,285 |
| Koltuk                         | 136 | ,96 | ,206 |
| Telefon                        | 136 | ,92 | ,274 |
| Gözlük                         | 136 | ,85 | ,355 |

**Tablo 10 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Çağrışım Yapma -İlişkilendirme Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| İlişkilendirme | n   | x   | ss   |
|----------------|-----|-----|------|
| Şemsiye        | 136 | ,94 | ,236 |
| Merdiven       | 136 | ,71 | ,457 |
| Tef            | 136 | ,06 | ,236 |
| Davul          | 136 | ,89 | ,314 |
| Kürek          | 136 | ,59 | ,494 |
| Uçurtma        | 136 | ,89 | ,314 |
| Göz            | 136 | ,80 | ,400 |
| Kova           | 136 | ,85 | ,363 |
| Bardak         | 136 | ,97 | ,170 |
| Çay bardağı    | 136 | ,96 | ,206 |
| Bayrak         | 136 | ,61 | ,489 |
| Kayık          | 136 | ,37 | ,484 |
| Balık          | 136 | ,84 | ,370 |
| Makas          | 136 | ,91 | ,285 |
| Anahtar        | 136 | ,99 | ,121 |
| Kuş            | 136 | ,91 | ,285 |

Tablo 10’da yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre söylenen kelime ile ilişkili olan isimleri söyleme alt ölçeğinde en az “tef, balık, kayık, bayrak, göz, kova, kürek, merdiven, kapı, oyuncak ayı, el, dondurma ve ağaç” kelimelerine doğru cevap verilirken “su şişesi ve anahtar” kelimelerine tüm öğrenciler tarafından doğru cevap verilmiştir.

**Tablo 11. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Benzerlik Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| Benzerlik                                 | n   | x   | ss   |
|-------------------------------------------|-----|-----|------|
| Kedi ile köpeğin benzerliklerini söyleyin | 136 | ,63 | ,484 |
| İnek ile koyunun benzerliklerini söyleyin | 136 | ,62 | ,488 |
| Pantolon ile etek                         | 136 | ,57 | ,496 |
| Çorap/ ayakkabı                           | 136 | ,63 | ,499 |
| Piyano/keman                              | 136 | ,38 | ,486 |
| Su/ayran                                  | 136 | ,49 | ,502 |
| Makas/testere                             | 136 | ,68 | ,470 |
| Kaptan/şoför                              | 136 | ,49 | ,502 |
| Merdiven/asansör                          | 136 | ,72 | ,450 |
| Uçurtma/balon                             | 136 | ,70 | ,461 |
| Pencere/kapı                              | 136 | ,70 | ,461 |
| Ay/ Güneş                                 | 136 | ,29 | ,457 |
| Ağaç/böcek                                | 136 | ,21 | ,411 |
| Ocak/fırın                                | 136 | ,54 | ,500 |
| Eldiven/atkı                              | 136 | ,59 | ,494 |
| Sabun/şampuan                             | 136 | ,76 | ,426 |
| Şarap/bira                                | 136 | ,22 | ,416 |
| Grip/verem                                | 136 | ,12 | ,323 |
| Gazete/sözlük                             | 136 | ,18 | ,383 |
| Temmuz/ocak                               | 136 | ,08 | ,274 |
| Bebek/köpek                               | 136 | ,18 | ,389 |
| Yağmur/kar                                | 136 | ,73 | ,447 |
| Mum/lamba                                 | 136 | ,63 | ,484 |
| Top/tekerlek                              | 136 | ,72 | ,450 |
| Vapur/tren                                | 136 | ,71 | ,454 |
| Benzin/besin                              | 136 | ,13 | ,340 |
| Saat/metre                                | 136 | ,24 | ,430 |
| Soba/kalorifer                            | 136 | ,56 | ,498 |

Tablo 11’de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre söylenen kelimelerin benzerliklerini söyleme alt ölçeğinde en az “temmuz- ocak, saat-metre,

benzin-besin, bebek-köpek, gazete-sözlük, grip-verem, şarap-bira, ağaç-böcek, ay-güneş, piyano-keman” kelimelerine doğru cevap verilirken “merdiven- asansör” kelimelerine tüm öğrenciler tarafından doğru cevap verilmiştir.

**Tablo 12. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Farklılıklar Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| Farklılıklar             | n   | x   | ss    |
|--------------------------|-----|-----|-------|
| Kedi ile köpeğin         |     |     |       |
| farklılıklarını söyleyin | 136 | ,68 | ,467  |
| İnek ile koyunun         |     |     |       |
| farklılıklarını söyleyin | 136 | ,57 | ,497  |
| Pantolon ile etek        | 136 | ,57 | ,497  |
| Çorap/ ayakkabı          | 136 | ,60 | ,493  |
| Piyano/keman             | 136 | ,24 | ,426  |
| Su/ayran                 | 136 | ,57 | ,497  |
| Makas/testere            | 136 | ,51 | ,502  |
| Kaptan/şoför             | 136 | ,66 | ,475  |
| Merdiven/asansör         | 136 | ,54 | ,500  |
| Uçurtma/balon            | 136 | ,81 | ,395  |
| Pencere/kapı             | 136 | ,45 | ,499  |
| Ay/ Güneş                | 136 | ,37 | ,484  |
| Ağaç/böcek               | 136 | ,54 | ,500  |
| Ocak/fırın               | 136 | ,48 | ,501  |
| Eldiven/atkı             | 136 | ,85 | ,355  |
| Sabun/şampuan            | 136 | ,71 | ,457  |
| Şarap/bira               | 136 | ,09 | ,285  |
| Grip/verem               | 136 | ,06 | ,236  |
| Gazete/sözlük            | 136 | ,28 | ,450  |
| Bebek/köpek              | 136 | ,70 | ,461  |
| Yağmur/kar               | 136 | ,55 | ,499  |
| Mum/lamba                | 136 | ,69 | ,464  |
| Top/tekerlek             | 136 | ,58 | ,495  |
| Vapur/tren               | 136 | ,70 | , 461 |
| Benzin/besin             | 136 | ,12 | ,323  |
| Saat/metre               | 136 | ,57 | ,497  |
| Soba/kalorifer           | 136 | ,50 | ,502  |

Tablo 12’ de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre uygulayıcı tarafından söylenen kelimelerin farklılıklarını söyleme alt ölçeğinde en az “temmuz-ocak, benzin-besin, gazete-sözlük, grip-verem, şarap-bira, ay-güneş ve piyano-keman” kelimelerine doğru cevap verilirken “eldiven-atkı” kelimelerine tüm öğrenciler tarafından doğru cevap verilmiştir.

**Tablo 13. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Özellikler Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| Özellikler                     | n   | x    | ss   |
|--------------------------------|-----|------|------|
| Portakal ile ne yaparsın?      | 136 | ,99  | ,086 |
| Çanta ile ne yaparsın?         | 136 | 1,00 | ,000 |
| Bilgisayar                     | 136 | ,94  | ,236 |
| Araba                          | 136 | 1,00 | ,000 |
| Perde                          | 136 | ,96  | ,206 |
| Televizyon                     | 136 | 1,00 | ,000 |
| Kitap                          | 136 | ,99  | ,086 |
| Şampuan                        | 136 | ,99  | ,121 |
| Lamba                          | 136 | ,97  | ,170 |
| Buzdolabı                      | 136 | ,96  | ,189 |
| İnek                           | 136 | ,90  | ,295 |
| Ayakkabı                       | 136 | 1,00 | ,000 |
| Portakalın parçaları nelerdir? | 136 | ,71  | ,454 |
| Çantanın parçaları nelerdir?   | 136 | ,46  | ,500 |
| Bilgisayar                     | 136 | ,51  | ,502 |
| Araba                          | 136 | ,60  | ,491 |
| Perde                          | 136 | ,29  | ,457 |
| Televizyon                     | 136 | ,51  | ,502 |
| Kitap                          | 136 | ,46  | ,500 |
| Şampuan                        | 136 | ,11  | ,314 |
| Lamba                          | 136 | ,15  | ,363 |
| Buzdolabı                      | 136 | ,24  | ,430 |
| İnek                           | 136 | ,14  | ,348 |
| Ayakkabı                       | 136 | ,40  | ,493 |

**Tablo 13 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Özellikler Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| Özellikler                         | n   | x   | ss   |
|------------------------------------|-----|-----|------|
| Portakal ne renklerde olabilir?    | 136 | ,97 | ,170 |
| Çanta ile ne renklerde olabilir?   | 136 | ,99 | ,086 |
| Bilgisayar                         | 136 | ,96 | ,189 |
| Araba                              | 136 | ,99 | ,086 |
| Perde                              | 136 | ,99 | ,086 |
| Televizyon                         | 136 | ,97 | ,170 |
| Kitap                              | 136 | ,98 | ,147 |
| Şampuan                            | 136 | ,96 | ,189 |
| Lamba                              | 136 | ,96 | ,206 |
| Buzdolabı                          | 136 | ,96 | ,206 |
| İnek                               | 136 | ,99 | ,121 |
| Ayakkabı                           | 136 | ,99 | ,086 |
| Portakala ne uygundur?             | 136 | ,71 | ,454 |
| Çantaya ne uygundur?               | 136 | ,60 | ,491 |
| Bilgisayar                         | 136 | ,40 | ,493 |
| Araba                              | 136 | ,46 | ,500 |
| Perde                              | 136 | ,32 | ,470 |
| Televizyon                         | 136 | ,46 | ,500 |
| Kitap                              | 136 | ,38 | ,486 |
| Şampuan                            | 136 | ,29 | ,457 |
| Lamba                              | 136 | ,19 | ,395 |
| Buzdolabı                          | 136 | ,18 | ,389 |
| İnek                               | 136 | ,07 | ,262 |
| Ayakkabı                           | 136 | ,32 | ,470 |
| Portakalın şekli ve ya boyu nedir? | 136 | ,61 | ,489 |
| Çantanın şekli ve ya boyu nedir?   | 136 | ,49 | ,502 |
| Bilgisayar                         | 136 | ,49 | ,502 |
| Araba                              | 136 | ,26 | ,439 |
| Perde                              | 136 | ,34 | ,475 |

**Tablo 13 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Özellikler Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| Özellikler                   | n   | x   | ss   |
|------------------------------|-----|-----|------|
| Televizyon                   | 136 | ,42 | ,495 |
| Kitap                        | 136 | ,43 | ,497 |
| Şampuan                      | 136 | ,15 | ,363 |
| Lamba                        | 136 | ,18 | ,383 |
| Buzdolabı                    | 136 | ,19 | ,395 |
| İnek                         | 136 | ,08 | ,274 |
| Ayakkabı                     | 136 | ,13 | ,340 |
| Ne tür portakal vardır?      | 136 | ,08 | ,274 |
| Ne tür çanta vardır?         | 136 | ,24 | ,430 |
| Bilgisayar                   | 136 | ,13 | ,340 |
| Araba                        | 136 | ,28 | ,450 |
| Perde                        | 136 | ,17 | ,376 |
| Televizyon                   | 136 | ,18 | ,389 |
| Kitap                        | 136 | ,22 | ,416 |
| Şampuan                      | 136 | ,15 | ,355 |
| Lamba                        | 136 | ,12 | ,323 |
| Buzdolabı                    | 136 | ,10 | ,305 |
| İnek                         | 136 | ,07 | ,262 |
| Ayakkabı                     | 136 | ,32 | ,467 |
| Portakal neyden yapılmıştır? | 136 | ,15 | ,355 |
| Çanta neyden yapılmıştır?    | 136 | ,31 | ,464 |
| Bilgisayar                   | 136 | ,38 | ,486 |
| Araba                        | 136 | ,46 | ,500 |
| Perde                        | 136 | ,32 | ,467 |
| Televizyon                   | 136 | ,38 | ,486 |
| Kitap                        | 136 | ,33 | ,472 |
| Şampuan                      | 136 | ,19 | ,395 |
| Lamba                        | 136 | ,16 | ,370 |
| Buzdolabı                    | 136 | ,21 | ,411 |
| İnek                         | 136 | ,07 | ,262 |
| Ayakkabı                     | 136 | ,31 | ,464 |
| Portakal nerelerde bulunur?  | 136 | ,96 | ,189 |

**Tablo 13 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeylerinin Özellikler Alt Ölçeği ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| Özellikler               | n   | x   | ss   |
|--------------------------|-----|-----|------|
| Çanta nerelerde bulunur? | 136 | ,99 | ,121 |
| Bilgisayar               | 136 | ,95 | ,222 |
| Araba                    | 136 | ,94 | ,236 |
| Perde                    | 136 | ,98 | ,147 |
| Televizyon               | 136 | ,96 | ,206 |
| Kitap                    | 136 | ,97 | ,170 |
| Şampuan                  | 136 | ,98 | ,147 |
| Lamba                    | 136 | ,96 | ,206 |
| Buzdolabı                | 136 | ,95 | ,222 |
| İnek                     | 136 | ,94 | ,236 |
| Ayakkabı                 | 136 | ,96 | ,189 |

Tablo 13’de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre uygulayıcı tarafından söylenen kelimelerin özelliklerini söyleme alt ölçeğinde öğrencilerin özellikle söylenen kelimelere ait parçaları bulmada, söylenen kelimelerin kullanımı için gerekli ve uygun olan araç-gereçlerin bulunmasında, neyden yapıldığı ve türleri konusundaki sorularda zorlandığı ve en az doğru cevapların bu bölümlerde verildiği görülmüştür. Bununla birlikte söylenen kelimelerin işlevini belirtme, renkleri ve nerelerde bulunduğu konusundaki sorulara ise daha fazla doğru cevaplar verdikleri görülmüştür.

**İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Ailenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tablolar**

**Tablo 14.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|                   | n   | x        | ss       |
|-------------------|-----|----------|----------|
| Okuryazar değil   | 8   | 185,6250 | 11,55036 |
| İlkokul mezunu    | 65  | 190,5231 | 23,71847 |
| Ortaokul mezunu   | 23  | 206,1304 | 21,56661 |
| Lise mezunu       | 31  | 224,3871 | 18,56821 |
| Üniversite mezunu | 9   | 243,3333 | 26,44806 |
| TOPLAM            | 136 | 204,0882 | 27,82604 |

**Tablo 14.1.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|        |         | Kareler    |     | Kareler    |        |     |
|--------|---------|------------|-----|------------|--------|-----|
|        |         | Toplamı    | sd  | Ortalaması | F      | p   |
| TOPLAM | Gruplar | 41418,887  | 4   | 10354,722  |        |     |
|        | Arası   |            |     |            |        |     |
|        | Gruplar | 63110,054  | 131 | 481,756    | 21,494 | .01 |
|        | İçi     |            |     |            |        |     |
|        | Toplam  | 104528,941 | 135 |            |        |     |

Tablo 14.1 'de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre, en yüksek ortalamaya annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, en düşük ortalamaya ise annesi okur-yazar olmayan öğrenciler sahiptir.

Tablo 14.1.1 'de İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim puanlarının, annenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ortaya konmaktadır. Buna göre

ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri, annenin eğitim durumuna göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan varyans analizi sonuçları, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar üzerine; bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14.1.2' de belirtilmiştir.

**Tablo 14.1.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları**

|                   | Okuryazar değil | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|-------------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| Okuryazar değil   | X=185,6250      | -              | P<.05           | P<.05       | P<.05             |
| İlkokul mezunu    | -               | X=190,5231     | P<.05           | P<.05       | P<.05             |
| Ortaokul mezunu   |                 |                | X=206,1304      | P<.05       | P<.05             |
| Lise mezunu       |                 |                |                 | X=224,3871  | P<.05             |
| Üniversite mezunu |                 |                |                 | P<.05       | X=243,3333        |

Tablo 14.1.2 incelendiğinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Ancak annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında dil gelişim düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi lise mezunu olan öğrencilerden, annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerden ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu ve annesi okuryazar olmayan öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmektedir.

**Tablo 14.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

| TOPLAM            | n   | x        | ss       |
|-------------------|-----|----------|----------|
| İlkokul mezunu    | 43  | 191,5116 | 23,82013 |
| Ortaokul mezunu   | 32  | 191,0000 | 21,71219 |
| Lise mezunu       | 37  | 209,6216 | 23,00042 |
| Üniversite mezunu | 24  | 235,5417 | 20,72591 |
| TOPLAM            | 136 | 204,0882 | 27,82604 |

**Tablo 14.2.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|        |               | Kareler    |     | Kareler    |        |     |
|--------|---------------|------------|-----|------------|--------|-----|
|        |               | Toplamı    | sd  | Ortalaması | F      | p   |
| TOPLAM | Gruplar Arası | 37159,536  | 3   | 12386,512  |        |     |
|        | Gruplar İçi   | 67369,405  | 132 | 510,374    | 24,269 | .01 |
|        | Toplam        | 104528,941 | 135 |            |        |     |

Tablo 14.2 ' de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre, en yüksek ortalamaya babası üniversite mezunu olan öğrenciler, en düşük ortalamaya ise babası ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrenciler sahiptir.

Tablo 14.2.1' de, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin dil gelişim puanlarının, babanın eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ortaya konmaktadır. Buna göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri, babanın eğitim durumuna göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan varyans analizi sonuçları,

ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar üzerine; bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14.2.2.' de belirtilmiştir.

**Tablo 14.2.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları**

|                   | İlkokul<br>mezunu | Ortaokul<br>mezunu | Lise<br>mezunu | Üniversite<br>mezunu |
|-------------------|-------------------|--------------------|----------------|----------------------|
| İlkokul mezunu    | X=191,5116        | -                  | P<.05          | P<.05                |
| Ortaokul mezunu   | -                 | X=191,0000         | P<.05          | P<.05                |
| Lise mezunu       |                   |                    | X=209,6216     | P<.05                |
| Üniversite mezunu |                   |                    | P<.05          | X=235,5417           |

Tablo 14.2.2 incelendiğinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Ancak babası ilkokul mezunu ile ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında dil gelişim düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte diğer eğitim düzeylerine bakıldığında öğrenci babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, dil gelişim düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Özellikle babası üniversite mezunu olan öğrencilerin dil gelişim düzeyleri diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuğun dil gelişimini etkileyen, dil öğrenme kapasitesini harekete geçiren, büyümekte olduğu ortamda girdiği dilsel etkinliklerdir. Bu süreçte, özellikle, çocuğun her türlü gereksinimlerini karşılayan anne, çocuğun dil gelişiminde ayrı bir öneme sahiptir. Babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle çocukların bakımı anneye kalmaktadır, dolayısıyla çocuklar annelerini örnek almaya daha fazla olanak bulmaktadır.

Anne-çocuk iletişimi aileden aileye farklılıklar göstermektedir. Bu konuda temel olarak iki farklı yaklaşım gözlenir. Emirimsi ifadeler, doğrudan öğretim, taklit ederek

öğrenme daha çok eğitim düzeyi düşük ailelerde görülür (Savaş, 2006).Oysa eğitilmiş ailelerde doğal, işbirliğine davet eden, açıklayıcı bir dil kullanılır.

Çocuklarla yapılan konuşmalarda kullanılan dil, çocuğun dil becerileri kadar bilişsel becerilerinin gelişimi üzerinde de etkili olur. Eğitilmiş aileler çocukların çevrelerinde görüp de merak ettiği şeylerle ilgili olarak sordukları soruları yanıtsız bırakmazlar. Bu da onların gözlem yapma, karşılaştırma, derin düşünme, ön tahminde bulunma, mantık kurma gibi bilişsel işlemler yapmalarını sağlar (Tough,1982; aktaran Savaş, 2006). Ancak eğitim ve gelir düzeyi düşük aileler, çocuğun beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerini bile karşılamakta zorluk çektikleri için onun dilsel ve bilişsel gelişimi konusunda pek bir şey yapamazlar. Çocukla konuşmaya ayrılan zaman azdır. Bu durumda olan çocuğun gözlem yapması, öğrenmeye istekli olması, eskiden öğrendikleriyle yenilerini karşılaştırması ve çevresinde olup-bitenler hakkında düşünmesini beklemek zordur. Bu da çocukların bilişsel ve dilsel gelişimini olumsuz yönde etkiler.

**Tablo 15. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|                                         | n   | x        | ss       |
|-----------------------------------------|-----|----------|----------|
| Düşük Sosyo- Ekonomik ve kültürel Düzey | 21  | 184,0952 | 19,68224 |
| Orta Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Düzey   | 88  | 200,5568 | 24,56091 |
| Yüksek Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Düzey | 27  | 231,1481 | 24,04915 |
| TOPLAM                                  | 136 | 204,0882 | 27,82604 |

**Tablo 15.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|        |         | Kareler    |     | Kareler    |        | F   | p |
|--------|---------|------------|-----|------------|--------|-----|---|
|        |         | Toplamı    | sd  | Ortalaması |        |     |   |
|        | Gruplar | 29262,008  | 2   | 14631,004  |        |     |   |
|        | Arası   |            |     |            |        |     |   |
| TOPLAM | Gruplar | 75266,933  | 133 | 565,917    | 25,854 | .01 |   |
|        | İçi     |            |     |            |        |     |   |
|        | Toplam  | 104528,941 | 135 |            |        |     |   |

Tablo 15’de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre, en yüksek ortalamaya yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrenciler, en düşük ortalamaya ise düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrenciler sahiptir.

Tablo 15.1 incelendiğinde, İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim puanlarının, sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan varyans analizi sonuçları, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar üzerine; bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15.2’ de belirtilmiştir.

**Tablo 15.1.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyinin Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları**

|                                             | Düşük Sosyo-Eko.<br>ve Kültürel Düzey | Orta Sosyo- Eko.<br>ve Kültürel Düzey | Yüksek Sosyo- Eko.<br>ve Kültürel Düzey |
|---------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| Düşük Sosyo-Ekonomik<br>Ve Kültürel Düzey   | X= 184,0952                           | P<.05                                 | P<.05                                   |
| Orta Sosyo- Ekonomik<br>Ve Kültürel Düzey   |                                       | X= 200,5568                           | P<.05                                   |
| Yüksek Sosyo- Ekonomik<br>Ve Kültürel Düzey |                                       |                                       | X=231,1481                              |

Tablo 15.1.2 incelendiğinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyinin ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik ve kültürel düzey yükseldikçe öğrencilerin dil gelişim düzeyleri de artmaktadır. Buna göre yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, orta sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin dil gelişim düzeyleri de düşük sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre daha yüksektir.

Dil gelişimindeki değişiklikler, sözcük dağarcığının sınırı, dilin doğru kullanılışı ve ifade etme becerisi, çocuk büyüdükçe gelişir. Çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynayan çevre koşullarının yanı sıra, çocuğa okunulan kitap sayısı, anne babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların rolü vardır. Sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan aileler iyi konuşmaya daha önem verdiklerinden, çocuklarına daha iyi model olurlar ve destek olurlar (Yavuzer, 1998). Ancak gelir düzeyi düşük aileler, çocuğun beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerini bile karşılamakta zorluk çektikleri için onun dilsel ve bilişsel gelişimi konusunda pek bir şey yapamazlar. Çocukla konuşmaya ayrılan zaman azdır. Bu durumda olan çocuğun gözlem yapması, öğrenmeye istekli olması, eskiden öğrendikleriyle yenilerini

karşılaştırması ve çevresinde olup-bitenler hakkında düşünmesini beklemek zordur. Bu da çocukların bilişsel ve dilsel gelişimini olumsuz yönde etkiler.

Türkiye’de özellikle alt sosyo-ekonomik kültüre sahip ailelerde, çocuklara karşı evdeki konuşmaların kısa ve otoriter nitelikte olduğu söylenebilir. Bu tür konuşmalar çocuğun sebep-sonuç ilişkisini anlamasına ve merak tatminine imkân vermemektedir. Ayrıca bazı ailelerde, çocukla yapılan konuşmaların çok kısa ve az olduğu, anne babanın mantık yürütücü bir tarzda konuşarak, çocuğun kendi davranışlarının sonucunu anlamasına yardımcı olmadıkları söylenebilir (Kozacıoğlu,1982; aktaran Kulaksızoğlu, 2003).

**Tablo 16. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okul Öncesi Eğitim Arasındaki İlişki İle İlgili t Testi Sonuçları**

| Okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu | n   | x        | ss       | sd  | t     | p   |
|------------------------------------------|-----|----------|----------|-----|-------|-----|
| HAYIR                                    | 53  | 193,5660 | 28,53575 |     |       |     |
| EVET                                     | 83  | 210,8072 | 25,32012 | 134 | 3,588 | .01 |
| Toplam                                   | 136 |          |          |     |       |     |

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin dil gelişimlerinin düzeyleri ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiyi öğrenmek amacıyla yapılan t testi sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çocuklar yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde, dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı ve olumlu bir temele dayanması ise, okulöncesi dönemde geçirilecek deneyimlere bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında çocukların, dil farkındalığını arttırabilmeleri için uygun uyarıcıların sunulduğu, sosyal ortamlara ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu anlamda çocukların dil gelişiminde okulöncesi eğitim, büyük öneme sahiptir.

Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların kendi yaşlıları ile aynı ortamı paylaşmalarını, zengin uyaranlarla etkileşime girmelerini, çocukların dili doğru ve güzel konuşmalarını, soru sorma, dinleme ve cevap verme alışkanlığı kazanmalarını sağlayarak, çocukların gelişim alanlarını özellikle de dil gelişimlerini önemli düzeyde desteklemektedir. Dil gelişimi açısından desteklenen çocuklar kelimeler ve nesneler arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamlandırmaktadır. Böylece çocuklar konuştukları dili daha iyi anlamak, manipüle edebilme yani konuştuğu dilin farkında olma becerisini de geliştirmektedir. Okulöncesi eğitim alan çocuklar kendi yaşlıları ile iletişim kurabilme fırsatına sahiptir.

Bu fırsat çocukların anlama, dinleme ve düşünme becerilerini etkilemektedir. Yani çocuklar kullandıkları dil hakkında yorum yapabilme becerisi olan üstdil becerilerini geliştirebilmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim almayan çocuklar kısıtlı çevre imkânları ve sosyal olanaklara sahip oldukları için, dili anlama ve farkında olma becerisi yönünden okul öncesi eğitim alan çocuklar kadar fazla imkâna sahip değildir.

**Tablo 17. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili t Testi Sonuçları**

| Cinsiyet | n   | x        | ss       | sd  | t     | p |
|----------|-----|----------|----------|-----|-------|---|
| KIZ      | 68  | 208,4412 | 29,75240 |     |       |   |
| ERKEK    | 68  | 199,7353 | 25,22828 | 134 | 1,840 | - |
| Toplam   | 136 |          |          |     |       |   |

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin dil gelişim düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi öğrenmek amacıyla yapılan t testi sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna rağmen Tablo 26'da görüldüğü gibi kızların aritmetik ortalamaları erkeklerin aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Bu da kızların dil gelişim düzeylerinin erkeklerden daha ileri olduğunu göstermektedir.

McCarthy'e (aktaran Yavuzer,1998) göre dil gelişiminde ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar annelerini örnek alarak hecelerler. Ancak bir süre sonra kızlar

anneyi, erkekler de babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar, babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar. Bu yüzden erkek çocukların cümleleri daha kısa ve daha çok yanlışlı, sözcük dağarcıkları ise daha kısırdır.

Yine yapılan bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden ileri olduğunu göstermiştir (Demirel, 2004).

Yapılan bu çalışmada böyle bir sonucun çıkması, 136 örneklemden oluşan bu çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin %61'inin yani uygulamaya katılan öğrencilerin 83'ü okul öncesi kuruma gitmiş olması sonucu etkileyen unsur olabilir. Çünkü okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk zengin çevre uyarıcılarıyla desteklenir ve uygun öğrenme ortamları oluşturulur. Bu dönemde çocuklar bağımsız bırakılmaz, bir uzmanın rehberliğinde sistematik olarak planlı durumlarla karşı karşıya getirilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına bakıldığında çocukların kalabalık olmayan, neşeli, bol oyuncaklı sınıflarda, gelişim özelliklerine ve bireysel gelişimlerine dikkat edilen bir programla eğitim aldıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğa, aile içinde yeterli düzeyde okuma-yazma deneyimi ve dilsel deneyimleri edinmeyenler ya da bu deneyimleri çok alt düzeyde kazanan çocukların, bu eksikliklerinin üstesinden gelebilmek için görsel ve işitsel okuma- yazma araçlarıyla desteklenmiş ve dil gelişimini destekleyici öğretme-öğrenme ortamı sunarlar.

#### 4.2. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-YAZMA BAŞARILARI İLE İLGİLİ BULGULAR

**Tablo 18. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma –Yazmadaki Başarı Durumları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|                           | n   | x       | ss       |
|---------------------------|-----|---------|----------|
| Anlama Bölümü             | 136 | 4,1250  | 2,16175  |
| Noktalama işaretlerini    | 136 | 2,7132  | 1,73806  |
| Kullanma Bölümü           |     |         |          |
| Yazı Bölümü               | 136 | 5,5882  | 2,60902  |
| Yazma Bölümü              | 136 | 15,2426 | 5,98331  |
| Okuma Bölümü              | 136 | 6,2059  | 3,22747  |
| Başarı Testi Toplam Puana |     |         |          |
| Göre Başarı Düzeyi        | 136 | 33,8750 | 13,48988 |

Tablo 18’ de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre, öğrenciler en yüksek ortalamayı başarı testinin yazı ve yazma bölümünden elde ederken, en düşük ortalamayı ise başarı testinin noktalama işaretlerini içeren bölümünden elde etmektedirler. Buna göre uygulamaya katılan öğrenciler en çok yazı ve yazma konusunda başarılı olmaktadır; ancak noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda başarısız olmaktadır.

**İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının  
Ailenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tablolar**

**Tablo 19.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının  
Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik  
Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|                                                 |                   | n   | x       | ss      |
|-------------------------------------------------|-------------------|-----|---------|---------|
| ANLAMA<br>BÖLÜMÜ                                | Okuryazar değil   | 8   | 2,2500  | 0,70711 |
|                                                 | İlkokul mezunu    | 65  | 3,0615  | 2,05302 |
|                                                 | Ortaokul mezunu   | 23  | 4,3478  | 1,66812 |
|                                                 | Lise mezunu       | 31  | 6,0000  | 1,03280 |
|                                                 | Üniversite mezunu | 9   | 6,4444  | 0,72648 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 4,1250  | 2,16175 |
| NOKTALAMA<br>İŞARETLERİNİ<br>KULLANMA<br>BÖLÜMÜ | Okuryazar değil   | 8   | 2,1250  | 0,35355 |
|                                                 | İlkokul mezunu    | 65  | 1,9077  | 1,64624 |
|                                                 | Ortaokul mezunu   | 23  | 3,0435  | 1,71830 |
|                                                 | Lise mezunu       | 31  | 3,8387  | 1,26746 |
|                                                 | Üniversite mezunu | 9   | 4,3333  | 1,11803 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 2,7132  | 1,73806 |
| YAZI<br>BÖLÜMÜ                                  | Okuryazar değil   | 8   | 3,8750  | 2,03101 |
|                                                 | İlkokul mezunu    | 65  | 5,0154  | 2,88581 |
|                                                 | Ortaokul mezunu   | 23  | 5,4783  | 1,56291 |
|                                                 | Lise mezunu       | 31  | 6,8065  | 2,37233 |
|                                                 | Üniversite mezunu | 9   | 7,3333  | 1,41421 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 5,5882  | 2,60902 |
| YAZMA<br>BÖLÜMÜ                                 | Okuryazar değil   | 8   | 11,0000 | 6,74007 |
|                                                 | İlkokul mezunu    | 65  | 13,9692 | 7,03111 |
|                                                 | Ortaokul mezunu   | 23  | 15,7391 | 3,89892 |
|                                                 | Lise mezunu       | 31  | 17,8710 | 3,09561 |
|                                                 | Üniversite mezunu | 9   | 17,8889 | 4,96096 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 15,2426 | 5,98331 |

**Tablo 19.1 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|                    |                   | n   | x       | ss       |
|--------------------|-------------------|-----|---------|----------|
| OKUMA              | Okuryazar değil   | 8   | 4,6250  | 3,11391  |
| BÖLÜMÜ             | İlkokul mezunu    | 65  | 4,5385  | 3,32640  |
|                    | Ortaokul mezunu   | 23  | 7,4783  | 2,31339  |
|                    | Lise mezunu       | 31  | 8,5484  | 1,02758  |
|                    | Üniversite mezunu | 9   | 8,3333  | 2,00000  |
|                    | TOPLAM            | 136 | 6,2059  | 3,22747  |
| BAŞARI TESTİ       | Okuryazar değil   | 8   | 23,8750 | 11,38216 |
| TOPLAM PUANA       | İlkokul mezunu    | 65  | 28,4923 | 14,75225 |
| GÖRE BAŞARI DÜZEYİ | Ortaokul mezunu   | 23  | 36,0870 | 9,23390  |
|                    | Lise mezunu       | 31  | 43,0645 | 5,93260  |
|                    | Üniversite mezunu | 9   | 44,3333 | 7,08872  |
|                    | TOPLAM            | 136 | 33,8750 | 13,48988 |

**Tablo 19.1.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|              |         | Kareler |     | Kareler    |        |     |  |
|--------------|---------|---------|-----|------------|--------|-----|--|
|              |         | Toplamı | sd  | Ortalaması | F      | p   |  |
| ANLAMA       | Gruplar | 260,182 | 4   | 260,182    |        |     |  |
| BÖLÜMÜ       | Arası   |         |     |            | 22,987 | .01 |  |
|              | Gruplar | 370,693 | 131 | 370,693    |        |     |  |
|              | İçi     |         |     |            |        |     |  |
|              | Toplam  | 630,875 | 135 |            |        |     |  |
| NOKTALAMA    | Gruplar | 110,345 | 4   | 110,345    |        |     |  |
| İŞARETLERİNİ | Arası   |         |     |            |        |     |  |
| KULLANMA     | Gruplar | 297,471 | 131 | 297,471    |        |     |  |
| BÖLÜMÜ       | İçi     |         |     |            | 12,148 | .01 |  |
|              | Toplam  | 407,816 | 135 |            |        |     |  |

**Tablo 19.1.1 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|                           |         | Kareler   |     | Kareler    | F      | p   |
|---------------------------|---------|-----------|-----|------------|--------|-----|
|                           |         | Toplamı   | sd  | Ortalaması |        |     |
| YAZI<br>BÖLÜMÜ            | Gruplar | 118,504   | 4   | 29,626     | 4,849  | .01 |
|                           | Arası   |           |     |            |        |     |
|                           | Gruplar | 800,437   | 131 | 6,110      |        |     |
|                           | İçi     |           |     |            |        |     |
|                           | Toplam  | 918,941   | 135 |            |        |     |
| YAZMA<br>BÖLÜMÜ           | Gruplar | 532,247   | 4   | 133,062    | 4,053  | .01 |
|                           | Arası   |           |     |            |        |     |
|                           | Gruplar | 4300,746  | 131 | 32,830     |        |     |
|                           | İçi     |           |     |            |        |     |
|                           | Toplam  | 4832,993  | 135 |            |        |     |
| OKUMA<br>BÖLÜMÜ           | Gruplar | 448,790   | 4   | 112,197    | 15,351 | .01 |
|                           | Arası   |           |     |            |        |     |
|                           | Gruplar | 957,445   | 131 | 7,309      |        |     |
|                           | İçi     |           |     |            |        |     |
|                           | Toplam  | 1406,235  | 135 |            |        |     |
| BAŞARI<br>TESTİ<br>TOPLAM | Gruplar | 6398,057  | 4   | 1599,514   | 11,533 | .01 |
|                           | Arası   |           |     |            |        |     |
|                           | Gruplar | 18168,818 | 131 | 138,693    |        |     |
|                           | İçi     |           |     |            |        |     |
| PUANA<br>BAŞARI DÜZEYİ    | Toplam  | 24566,875 | 135 |            |        |     |

Tablo 19.1’de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerinin anlama, noktalama işaretleri, yazı, yazma ve okuma olmak üzere 5 bölümden oluşan okuma-yazma başarı testinin tüm bölümlerinden en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Annesi okur-yazar olmayan öğrenciler, en düşük ortalamayı anlama, yazma ve yazı bölümlerinden alırken; annesi ilkokul mezunu öğrenciler ise en düşük ortalamayı noktalama işaretleri ve okuma bölümlerinden almışlardır.

Genel olarak bakıldığında başarı testinde en büyük başarı annesi üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken, en düşük başarı ise annesi okur-yazar olmayan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 19.1.1 incelendiğinde, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının, annenin eğitim durumuna göre ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan varyans analizi sonucunda okuma-yazma başarı testinin anlama, noktalama işaretlerini kullanma, yazı, yazma ve okuma bölümlerinde anlamlı ( $p<0,01$ ) seviye farkları bulunmuştur. Bu durum ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma başarılarının, annenin eğitim durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar üzerine; bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19.1.2’ de belirtilmiştir.

**Tablo 19.1.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma yazma Başarılarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma durumuna Göre Yapılan LSD Analizi Sonuçları**

| Anlama Bölümü     | Okuryazar- değil | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|-------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| Okuryazar- değil  | X=2,2500         | -              | $p<.05$         | $p<.05$     | $p<.05$           |
| İlkokul mezunu    | -                | X=3,0615       | $p<.05$         | $p<.05$     | $p<.05$           |
| Ortaokul mezunu   |                  |                | X=4,3478        | $p<.05$     | $p<.05$           |
| Lise mezunu       |                  |                |                 | X=6,0000    | -                 |
| Üniversite mezunu |                  |                |                 | -           | X=6,4444          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte annesi lise ve üniversite mezunu olan

öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde de bir farklılık görülmemektedir. Ancak annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdırlar.

| <b>Noktalama İşaretlerini Kullanma Bölümü</b> | Okuryazar- değil | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|-----------------------------------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| Okuryazar- değil                              | X=2,1250         | -              | -               | p<.05       | p<.05             |
| İlkokul mezunu                                | -                | X=1,9077       | p<.05           | p<.05       | p<.05             |
| Ortaokul mezunu                               |                  |                | X=3,0435        | -           | p<.05             |
| Lise mezunu                                   |                  |                |                 | X=3,8387    | -                 |
| Üniversite mezunu                             |                  |                |                 | -           | X=4,3333          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerisi annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında noktalama işaretlerini kullanma becerisinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu ve annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında da noktalama işaretlerini kullanma becerisi bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak annesi üniversite mezunu olan öğrenciler, diğerlerine göre daha başarılı olmaktadır.

| <b>Yazı Bölümü</b> | Okuryazar- değil | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|--------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| Okuryazar- değil   | X=3,8750         | -              | -               | p<.05       | p<.05             |
| İlkokul mezunu     | -                | X=5,0154       | -               | p<.05       | p<.05             |
| Ortaokul mezunu    |                  |                | X=5,4783        | -           | -                 |
| Lise mezunu        |                  |                |                 | X=6,8065    | -                 |
| Üniversite mezunu  |                  |                |                 | -           | X=7,3333          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazı becerisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında yazı becerisinde anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında da yazı becerisi bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre yazı becerisinde daha başarılı olduğu görülmektedir.

| <b>Yazma Bölümü</b> | Okuryazar- değil | İlkokul Mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|---------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| Okuryazar- değil    | X=11,0000        | -              | p<.05           | p<.05       | p<.05             |
| İlkokul mezunu      | -                | X=13,9692      | -               | p<.05       | -                 |
| Ortaokul mezunu     |                  |                | X=15,7391       | -           | -                 |
| Lise mezunu         |                  |                |                 | X=17,8710   | -                 |
| Üniversite mezunu   |                  |                |                 | -           | X=17,8889         |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Yazma becerisi konusunda okuryazar olmayan anne ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları arasında ve ilkokul mezunu ile ortaokul mezunu olan annelerin çocukları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte annesi üniversite mezunu ile annesi ilkokul mezunu olan çocuklar arasında da anlamlı bir fark yoktur. Annesi lise mezunu olan öğrenciler yazma konusunda, annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin de annesi okuryazar olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

| <b>Okuma Bölümü</b> | Okuryazar- değil | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|---------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| Okuryazar- değil    | X=4,6250         | -              | p<.05           | p<.05       | p<.05             |
| İlkokul mezunu      | -                | X=4,5385       | p<.05           | p<.05       | p<.05             |
| Ortaokul mezunu     |                  |                | X=7,4783        | -           | -                 |
| Lise mezunu         |                  |                |                 | X=8,3333    | -                 |
| Üniversite mezunu   |                  |                |                 | -           | X=6,2059          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin okuma becerisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Okuma becerisi konusunda okuryazar olmayan anne ile ilkokul mezunu olan annelerin çocukları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte ortaokul, lise mezunu ve üniversite mezunu olan annelerin çocukları arasında da anlamlı bir fark yoktur. Annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler okuma konusunda, annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

| <b>Başarı testi</b>             |                  |                |                 |             |                   |
|---------------------------------|------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| <b>Toplam</b>                   |                  |                |                 |             |                   |
| <b>Puana Göre Başarı Düzeyi</b> | Okuryazar- değil | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
| Okuryazar- değil                | X=23,8750        | -              | p<.05           | p<.05       | p<.05             |
| İlkokul mezunu                  | -                | X=28,4923      | p<.05           | p<.05       | p<.05             |
| Ortaokul mezunu                 |                  |                | X=36,0870       | p<.05       | -                 |
| Lise mezunu                     |                  |                |                 | X=43,0645   | -                 |
| Üniversite mezunu               |                  |                |                 | -           | X=44,3333         |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin okuma-yazma başarısının annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler, annesi okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında okuma yazma başarısında bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo, 19.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|                                                 |                   | n   | x       | ss      |
|-------------------------------------------------|-------------------|-----|---------|---------|
| ANLAMA<br>BÖLÜMÜ                                | ilkokul mezunu    | 43  | 3,2791  | 2,10810 |
|                                                 | ortaokul mezunu   | 32  | 3,3125  | 1,78592 |
|                                                 | lise mezunu       | 37  | 4,4324  | 2,12839 |
|                                                 | üniversite mezunu | 24  | 6,2500  | 0,89685 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 4,1250  | 2,16175 |
| NOKTALAMA<br>İŞARETLERİNİ<br>KULLANMA<br>BÖLÜMÜ | ilkokul mezunu    | 43  | 2,2326  | 1,63062 |
|                                                 | ortaokul mezunu   | 32  | 1,9688  | 1,57571 |
|                                                 | lise mezunu       | 37  | 2,8919  | 1,7124  |
|                                                 | üniversite mezunu | 24  | 4,2917  | 1,04170 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 2,7132  | 1,73806 |
| YAZI<br>BÖLÜMÜ                                  | ilkokul mezunu    | 43  | 5,3488  | 3,13113 |
|                                                 | ortaokul mezunu   | 32  | 4,5313  | 1,90050 |
|                                                 | lise mezunu       | 37  | 5,6757  | 2,13508 |
|                                                 | üniversite mezunu | 24  | 7,2917  | 2,31214 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 5,5882  | 2,60902 |
| YAZMA<br>BÖLÜMÜ                                 | ilkokul mezunu    | 43  | 14,5581 | 7,30395 |
|                                                 | ortaokul mezunu   | 32  | 13,0938 | 5,83294 |
|                                                 | lise mezunu       | 37  | 15,5405 | 5,29987 |
|                                                 | üniversite mezunu | 24  | 18,8750 | 1,29590 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 15,2426 | 5,98331 |
| OKUMA<br>BÖLÜMÜ                                 | ilkokul mezunu    | 43  | 5,0698  | 3,31946 |
|                                                 | ortaokul mezunu   | 32  | 5,1875  | 2,92307 |
|                                                 | lise mezunu       | 37  | 6,6486  | 3,35175 |
|                                                 | üniversite mezunu | 24  | 8,9167  | 0,28233 |
|                                                 | TOPLAM            | 136 | 6,2059  | 3,22747 |

**Tablo 19.2 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|        |                   | n   | x       | ss       |
|--------|-------------------|-----|---------|----------|
| BAŞARI | ilkokul mezunu    | 43  | 30,4884 | 15,25087 |
| TESTİ  | ortaokul mezunu   | 32  | 28,0938 | 10,90534 |
| TOPLAM | lise mezunu       | 37  | 35,1892 | 12,87296 |
| PUANA  | üniversite mezunu | 24  | 45,6250 | 2,99002  |
| GÖRE   | TOPLAM            | 136 | 33,8750 | 13,48988 |
| BAŞARI |                   |     |         |          |
| DÜZEYİ |                   |     |         |          |

**Tablo 19.2.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|              |         | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F      | p   |
|--------------|---------|--------------------|-----|-----------------------|--------|-----|
| ANLAMA       | Gruplar | 163,768            | 3   | 54,589                |        |     |
| BÖLÜMÜ       | Arası   |                    |     |                       |        |     |
|              | Gruplar | 467,107            | 132 | 3,539                 | 15,426 | .01 |
|              | İçi     |                    |     |                       |        |     |
|              | Toplam  | 630,875            | 135 |                       |        |     |
| NOKTALAMA    | Gruplar | 88,647             | 3   | 29,549                |        |     |
| İŞARETLERİNİ | Arası   |                    |     |                       |        |     |
| KULLANMA     | Gruplar | 319,169            | 132 | 2,418                 | 12,221 | .01 |
| BÖLÜMÜ       | İçi     |                    |     |                       |        |     |
|              | Toplam  | 407,816            | 135 |                       |        |     |
| YAZI         | Gruplar | 108,139            | 3   | 36,046                |        |     |
| BÖLÜMÜ       | Arası   |                    |     |                       |        |     |
|              | Gruplar | 810,803            | 132 | 6,142                 | 5,868  | .01 |
|              | İçi     |                    |     |                       |        |     |
|              | Toplam  | 918,941            | 135 |                       |        |     |

**Tablo 19.2.1 (devam). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|                           |         | Kareler   |     | Kareler    |        | F   | p |
|---------------------------|---------|-----------|-----|------------|--------|-----|---|
|                           |         | Toplamı   | sd  | Ortalaması |        |     |   |
| YAZMA<br>BÖLÜMÜ           | Gruplar | 487,855   | 3   | 162,618    |        |     |   |
|                           | Arası   |           |     |            |        |     |   |
|                           | Gruplar | 4345,138  | 132 | 32,918     | 4,940  | .01 |   |
|                           | İçi     |           |     |            |        |     |   |
|                           | Toplam  | 4832,993  |     |            |        |     |   |
| OKUMA<br>BÖLÜMÜ           | Gruplar | 272,304   | 3   | 90,768     |        |     |   |
|                           | Arası   |           |     |            |        |     |   |
|                           | Gruplar | 1133,931  | 132 | 8,590      | 10,566 | .01 |   |
|                           | İçi     |           |     |            |        |     |   |
|                           | Toplam  | 1406,235  | 135 |            |        |     |   |
| BAŞARI<br>TESTİ<br>TOPLAM | Gruplar | 4940,111  | 3   | 1646,704   |        |     |   |
|                           | Arası   |           |     |            |        |     |   |
|                           | Gruplar | 19626,764 | 132 | 148,688    | 11,075 | .01 |   |
|                           | İçi     |           |     |            |        |     |   |
| PUANA<br>BAŞARI DÜZEYİ    | Toplam  | 24566,875 | 135 |            |        |     |   |

Tablo 19.2’de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerinin anlama, noktalama işaretleri, yazı, yazma ve okuma olmak üzere 5 bölümden oluşan okuma-yazma başarı testinin tüm bölümlerinden en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Babası ilkokul mezunu olan öğrenciler, en düşük ortalamayı anlama ve okuma bölümlerinden alırken; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ise en düşük ortalamayı noktalama işaretleri, yazı ve yazma bölümlerinden almışlardır.

Genel olarak bakıldığında başarı testinde en büyük başarı babası üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken, en düşük başarı ise babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 19.2.1 incelendiğinde, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının, babanın eğitim durumuna göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan varyans analizi sonucunda okuma-yazma başarı testinin anlama, noktalama işaretlerini kullanma, yazı, yazma ve okuma bölümlerinde anlamlı ( $p<0,01$ ) seviye farkları bulunmuştur. Bu durum ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma başarılarının, babanın eğitim durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar üzerine; bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19.2.2’ de belirtilmiştir.

**Tablo 19.2.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma yazma Başarılarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma durumuna Göre Yapılan LSD Analizi Sonuçları**

| Anlama Bölümü     | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|-------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| İlkokul mezunu    | X=3,2791       | -               | $p<.05$     | $p<.05$           |
| Ortaokul mezunu   |                | X=3,3125        | $p<.05$     | $p<.05$           |
| Lise mezunu       |                |                 | X=4,4324    | $p<.05$           |
| Üniversite mezunu |                |                 |             | X=6,2500          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Babası üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda, babası ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

| <b>Noktalama İşaretlerini Kullanma Bölümü</b> | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|-----------------------------------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| İlkokul mezunu                                | X=2,2326       | -               | -           | p<.05             |
| Ortaokul mezunu                               |                | X=1,9688        | p<.05       | p<.05             |
| Lise mezunu                                   |                |                 | X=2,8919    | p<.05             |
| Üniversite mezunu                             |                |                 |             | X=4,2917          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerisinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler noktalama işaretlerini kullanma konusunda, babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Babası lise mezunu olan öğrenciler de babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha başarılıdır. Ancak babası lise ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

| <b>Yazı Bölümü</b> | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|--------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| İlkokul mezunu     | X=5,3488       | -               | -           | p<.05             |
| Ortaokul mezunu    |                | X=4,5313        | -           | p<.05             |
| Lise mezunu        |                |                 | X=5,6757    | p<.05             |
| Üniversite mezunu  |                |                 |             | X=7,2917          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazı becerisinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler yazı becerisinde, babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir. Yine babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası

ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

| <b>Yazma Bölümü</b> | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| İlkokul mezunu      | X=14,5581      | -               | -           | p<.05             |
| Ortaokul mezunu     |                | X=13,0938       | -           | p<.05             |
| Lise mezunu         |                |                 | X=15,5405   | p<.05             |
| Üniversite mezunu   |                |                 |             | X=18,8750         |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerisinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler yazma becerisinde, babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir. Yine babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

| <b>Okuma Bölümü</b> | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|
| İlkokul mezunu      | X=5,0698       | -               | p<.05       | p<.05             |
| Ortaokul mezunu     |                | X=5,1875        | p<.05       | p<.05             |
| Lise mezunu         |                |                 | X=6,6486    | p<.05             |
| Üniversite mezun    |                |                 |             | X=8,9167          |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin okuma becerisinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Babası üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler okuma becerisinde, babası ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası

ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

| <b>Başarı testi toplam<br/>Puana<br/>Göre<br/>Başarı Düzeyi</b> | <b>İlkokul<br/>mezunu</b> | <b>Ortaokul<br/>mezunu</b> | <b>Lise<br/>mezunu</b> | <b>Üniversite<br/>mezunu</b> |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------|------------------------------|
| İlkokul mezunu                                                  | X=30,4884                 | -                          | -                      | p<.05                        |
| Ortaokul mezunu                                                 |                           | X=28,0938                  | p<.05                  | p<.05                        |
| Lise mezunu                                                     |                           |                            | X=35,1892              | p<.05                        |
| Üniversite mezunu                                               |                           |                            |                        | X=45,6250                    |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin okuma yazma başarısının babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler okuma yazmada babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdırlar. Yine babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Ancak babası ortaokul mezunu ya da lise mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.

Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan ilköğretim birinci sınıflar için çok daha önemlidir; çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yılda oluşturulmaktadır (Çelenk, 2005).

Tüm bunlarla birlikte öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır.

**Tablo 20. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Hesaplamaları**

|                       | n   | x       | ss       |
|-----------------------|-----|---------|----------|
| Düşük Ekonomik Düzey  | 21  | 26,6190 | 16,96607 |
| Orta Ekonomik Düzey   | 88  | 32,7841 | 12,77070 |
| Yüksek Ekonomik Düzey | 27  | 43,0741 | 6,58043  |
| TOPLAM                | 136 | 33,8750 | 13,48988 |

**Tablo 20.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarılarının Ailenin Sosyo- Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Varyans Analizi Sonuçları**

|        |         | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F      | p   |
|--------|---------|--------------------|-----|-----------------------|--------|-----|
| TOPLAM | Gruplar |                    |     |                       |        |     |
|        | Arası   | 3495,173           | 2   | 1747,587              |        |     |
|        | Gruplar |                    |     |                       | 11,030 | .01 |
|        | İçi     | 21071,702          | 133 | 158,434               |        |     |
|        | Toplam  | 24566,875          | 135 |                       |        |     |

Tablo 20’ de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapmalara göre, en yüksek ortalamaya yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrenciler, en düşük ortalamaya ise düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrenciler sahiptir.

Tablo 20.1 incelendiğinde, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okuma-yazma başarılarının, sosyo-ekonomik ve kültürel duruma göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarının ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan varyans analizi sonuçları, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarının ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaştığını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar üzerine; bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için LSD analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20,2’ de belirtilmiştir.

**Tablo 20.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Başarılarının Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumuna Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili LSD Analizi Sonuçları**

|                                            | Düşük Sosyo-Eko.<br>Düzy | Orta Sosyo- Eko.<br>Düzy | Yüksek Sosyo- Eko.<br>Düzy |
|--------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Düşük Sosyo-Ekonomik<br>Ve Kültürel Düzy   | X= 26,6190               | P<.05                    | P<.05                      |
| Orta Sosyo- Ekonomik<br>Ve Kültürel Düzy   |                          | X= 32,7841               | P<.05                      |
| Yüksek Sosyo- Ekonomik<br>Ve Kültürel Düzy |                          |                          | X= 43,0741                 |

Tablo 20.2 incelendiğinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarının ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik ve kültürel düzey yükseldikçe öğrencilerin okuma-yazma başarıları da artmaktadır. Buna göre yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin, orta sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin ise düşük sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre ilk okuma yazmada daha başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencinin içinde bulunduğu ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu, ilk okuma yazma çalışmalarını etkileyen önemli faktördür. Sosyo ekonomik ve kültürel düzey yükseldikçe, anne-babanın çocuklarına karşı tavrı ve tutumu olumlu olarak değişmekle birlikte çocuğa kazandıracakları okuma yazma deneyimleri de artmaktadır. Okul başarısında ailenin ve toplumun etkisini ele alan araştırmalar, okul öncesi ortamdan gerekli okuma- yazma deneyimlerini kazanmış olarak gelen çocukların, bu deneyime sahip olamayanlara göre okuma- yazma başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Burada sözü edilen “okuma-yazma deneyimi” ifadesinden, çocuğun okula başlamadan önce okuma-yazma becerisini kazanmış

olması anlaşılmamalıdır. Çocuğun okul öncesi ortamda karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları gibi basılı araç-gereçlerin yanı sıra, ailede, yuva ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesi “okuma- yazma deneyimleri” arasında varsayılmaktadır (Çelenk,2005). Tüm bu etkinlikler, sosyo ekonomik durumu yüksek aile ve çevrelerde daha bilinçli olarak yapılmaktadır. Oysa alt ve orta gelirli ailelerin temel ihtiyaçları karşılama gibi sıkıntılarla boğuşurken, çocuğun gelişimsel özellikleri ve bu gelişimsel özelliklerin uygun uyarıcılarla pekiştirilmesi gibi etkinliklere pek zaman kalmamaktadır. Ayrıca bu ailelerin çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını bilememe gibi sorunları da olduğu bir gerçektir.

**Tablo 21. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarıları İle Okul Öncesi Eğitim Arasındaki İlişki İle İlgili t Testi Sonuçları**

| Okul öncesi kuruma |     |         |          |        |       |     |
|--------------------|-----|---------|----------|--------|-------|-----|
| gitme durumu       | n   | x       | ss       | sd     | t     | p   |
| HAYIR              | 53  | 29,6038 | 15,71910 |        |       |     |
| EVET               | 83  | 36,6024 | 11,11683 | 85,020 | 2,822 | .01 |
| Toplam             | 136 |         |          |        |       |     |

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin okuma yazma başarıları ile okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiyi öğrenmek amacıyla yapılan t testi sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim alan öğrenci başarılarının bu eğitimi almamış olan öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini, ileriki yıllarda okuldaki başarılarını artırdığı uzmanlarca vurgulanmıştır. Özellikle erken yaşlarda başlayan okul öncesi eğitimin çocukların okuma yazma ve matematik ile ilgili becerilerinde ölçülebilen artışlar sağladığı; bu çocukların ileriki yaşlarda da başarılarının devam ettiği görülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında ilk okuma yazma hazırlık çalışmaları yapılmaktadır. Bu hazırlık çalışmaları okul öncesi eğitim veren kurumlarda okula hazırlık şeklinde yoğunlaşmaktadır. Bu eğitimin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak çocuklar pek çok beceriyi edinmiş olmakta ve bu bakımdan hazır olarak okula başlamaktadır. Bu durum okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrenciler arasında farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının görevi çocuğa okuma- yazma öğretmek değildir. Buna karşın çocuğa, aile içinde yeterli düzeyde okuma-yazma deneyimi edinmeyenler ya da bu deneyimi çok alt düzeyde kazanan çocukların, bu eksikliklerinin üstesinden gelebilmek için görsel ve işitsel okuma- yazma araçlarıyla desteklenmiş bir ortamı sunar. Kısaca bu kurumlar çocuğa okuma-yazma öğretmez; ama okuma- yazma öğrenmenin ön koşulunu oluşturan davranışların kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir (Çelenk, 2005).

**Tablo 22. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Başarıları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili T Testi Sonuçları**

| Cinsiyet | n   | x       | ss       | sd  | t    | p |
|----------|-----|---------|----------|-----|------|---|
| KIZ      | 68  | 33,6618 | 13,51794 |     |      |   |
| ERKEK    | 68  | 34,0882 | 13,55887 | 134 | ,184 | - |
| Toplam   | 136 |         |          |     |      |   |

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin okuma yazma başarıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi öğrenmek amacıyla yapılan t testi sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. 0.05 anlamlılık düzeyinde  $p > 0,05$  olduğundan cinsiyetler arasında önemli bir ilişki yoktur.

Okuma yazma süreci doğumla birlikte başlar ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam eder. Okuma-yazma becerilerinin kazanımı, ailede, toplumsal çevrede, yuvada, anaokulunda ve çocuk ilköğretim okuluna alındığında da sürekli gelişme halinde olan bir süreçtir. Kısaca vurgulamak gerekirse, çocuğun içinde bulunduğu

tüm sosyal ilişkilerin okuma- yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan etkiler biraz daha değişmektedir. Birinci sınıf öğretmenin özellikleri, sahip olduğu bilgi birikimi, okul öncesi ve sonrası yapılan hazırlık çalışmaları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, kullanılan ilk okuma yazma öğretim yöntem ve teknikleri; okul ve sınıfın içinde bulunduğu koşullar ve özellikler, okul-aile ve öğretmen ilişkileri; öğrencinin içinde bulunduğu aile ve çevre özellikleri, öğrencinin zekâ düzeyi ve bireysel farklılıkları gibi. Tüm bunlar öğrenci başarısında farklılığa yol açan unsurlardır. Ancak cinsiyet değişkeni başarıda farklılığa sebep olan unsur değildir. Çünkü öğretim öğrencinin önbilgilerine ve bireysel farklılıklarına göre şekillenir. Bundan dolayı ilk okuma yazma başarısında cinsiyetler arasında bir farklılık görülmemektedir.

#### 4.3. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL GELİŞİM DÜZEYLERİ İLE OKUMA-YAZMA BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ BULGULAR

**Tablo 23. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma Yazma Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon Katsayısı Tablosu**

|                                   | n   | x        | ss       | r    | p   |
|-----------------------------------|-----|----------|----------|------|-----|
| Okuma-Yazma Başarı Testi Puanları | 136 | 33,8750  | 13,48988 | ,668 | .01 |
| Dil Gelişim Düzeyi Puanları       | 136 | 204,0882 | 27,82604 |      |     |

Tablo 23 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarısı ile dil gelişim düzeyleri arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Birinci sınıfta çocuğa uygulanacak ilk okuma –yazma öğretiminin niteliğini ve düzeyini her çocuğun okul önceki dönemde geliştirdiği dil becerilerinin düzeyi ve

okuma yazma deneyimlerinin ona sağladığı birikimler belirlemektedir. Dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri birinci sınıf öğretimin de temel beceri alanlarını oluşturmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde bu becerilere ek olarak görsel sunu ve okuma becerisi de eklenmiştir. Dilin bu becerilerinde başarılı olan bir öğrencinin okuma-yazmadaki başarısı da kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla dil ile okuma yazma arasında karşılıklı bir ilişki ve etkileşim vardır.

Yapılan pek çok araştırma, dil gelişimi- okuma becerisi ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu araştırmalar ilkokuldan üniversiteye kadar geniş bir alanda gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak çok okuyan ve okuduğunu iyi anlayabilen öğrencilerin sınavlarda daha da başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocuk dil aracılığıyla içinde yaşadığı dünyayı tüm boyutlarıyla tanımaya başlar. Dil gelişimi normal olmayan çocukların diğer gelişim alanları da geri kalır ve özellikle okula başladıktan sonra bu gecikmeler daha net bir şekilde görülebilir. Dil gelişimi geri kalan çocuk, okula başladığında anlatılanları anlamada güçlük çeker ve kendisinden beklenenleri yerine getiremediği için başarısız olur. Özellikle sözcük dağarcığı kısıtlı olan çocuk, okuduğunu ve anlatılanları anlamada zorluk çekmektedir. Bunu destekleyen araştırmalar da söz dağarcığı zenginliği ile okuduğunu anlama gücü, dolayısıyla öğrenme arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Sever,1995).

Her çocuğun sahip olduğu anlama ve anlatım becerileri içinde bulundukları aile ortamındaki farklara bağlanmaktadır. Oysa ailede kullanılan dil, çocuğun zihin gelişmesine ve dolayısı ile okul başarısına etki etmektedir. Öğretimin büyük ölçüde anlatıma dayalı olması, sınırlı konuşma ortamında yetişen bir çocukla, dili kullanma yönünden zengin yaşantı sağlayan bir ortamda yetişen çocuk arasında önemli başarı farklarına neden olmaktadır. Özellikle dili kullanmadaki sınırlılık düşünmeyi olumsuz olarak etkilemektedir. Yine yeterli sözcük hazinesine sahip olamama ve sözcükleri doğru olarak kullanamama gibi yetersizlikler de çocuğun okuldaki başarısı

düşürecektir. Dili etkili kullanmak çocuğun bilişsel gelişimine, sağlıklı duygusal ve sosyal gelişimine ve gelecekteki okul öğrenmelerine önemli katkıları vardır. Çocuğun kendini ifade etmesinde, başkalarıyla olumlu ve etkili ilişkiler kurmasında, kendini gerçekleştirmesinde, yaratıcılığın gelişiminde, dili etkili kullanma yeteneğinin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir (Senemoğlu,2007).

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Çocukların dil kullanım yeteneğini ölçen testte söylenen kelimelerin benzerliklerini, farklılıklarını söyleme ve o kelimeye ait özellikleri belirtme alt ölçekler haricinde diğer alt ölçeklerde başarılı oldukları görülmüştür.
2. Anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Özellikle babası yâda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında dil gelişim düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte babası ilkokul mezunu ile ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında da dil gelişim düzeylerinde bir farklılık saptanmamıştır.
3. Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunun, çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Buna göre yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, orta sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğu, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin dil gelişim düzeyleri de düşük sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.
4. Çocukların ilköğretime başlamadan önce gittikleri okul öncesi eğitim kurumlarının dil kullanım yeteneğinde başarıyı arttırdığı gözlenmiştir.
5. Cinsiyetin dil gelişiminde etkili bir faktör olmadığı saptanmıştır.
6. Öğrencilerin okuma-yazma başarı testinin okuma, yazma ve yazı bölümlerinde yüksek başarı gösterdiği; ancak okuduğunu anlama ve

noktalama işaretlerini kullanma bölümlerinde yeterli başarıyı gösteremedikleri gözlenmiştir.

7. Annenin eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma yazma başarısında farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Buna göre; annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler, annesi okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında okuma yazma başarısında bir farklılık gözlenmemiştir.
8. Babanın eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma yazma başarısında farklılığa yol açtığı gözlenmiştir. Buna göre; babası üniversite mezunu olan öğrenciler okuma yazmada babası lise, ortaokul ya da ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Ancak babası ortaokul mezunu ya da lise mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler karşılaştırıldığında bu gruplar arasında bir farklılık görülmemektedir.
9. Ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma-yazma başarıları da artmaktadır. Buna göre yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere, orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin ise düşük sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilere göre ilk okuma yazmada daha başarılı olduğu görülmüştür.
10. Okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin okuma yazmada daha başarılı olduğu görülmüştür.
11. Dil gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda okuma-yazmada da başarılı olduğu görülmüştür. Ancak dil gelişim düzeyi düşük olan öğrencilerin ise okuma yazmada yeteri başarıyı elde edemediği gözlenmiştir.

## 5.2. TARTIŞMA

İstanbul ili, Kadıköy ilçesinin üç devlet okulu bünyesinde ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrenci gruplarıyla yapılan araştırmada öğrencilerin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayanarak sonuçlar yorumlanmış ve konu aşağıda tartışılmıştır.

Bu çalışmayla ilgili olarak ilk önce birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin, ailenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda, birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin ailenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Özellikle eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişim düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Çocuğun her türlü gereksinimlerin karşılayan anne ve babanın, çocuğun gelişimsel özelliklerinden biri olan dil gelişiminde de önemli bir etkisi vardır. Ebeveynlerin çocukla yapılan konuşmada kullandıkları dil, çocukların hem dilsel hem de bilişsel becerilerinin gelişiminde etkilidir. Ancak ebeveynlerin bu konudaki etkisi aileden aileye farklılıklar göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde doğal, işbirliğine davet eden açıklayıcı bir dil kullanılır. Bundan dolayı çocukların gözlem yapma, karşılaştırma, derin düşünme, ön tahminde bulunma olanakları daha fazla olur. Ayrıca çocuklar aileden aldıkları bu destek sayesinde öğrenmeye daha istekli olurlar. Böylece eski öğrendiklerini yeni bilgilerle yapılandırarak dilsel ve bilişsel becerilerinde ilerleme sağlamaktadırlar.

Yapılan araştırmalar da ailenin eğitim durumunun çocuğun dil gelişimi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Örneğin 1995'te Hart ve Risley (aktaran Savaş, 2006) tarafından yapılan bir araştırmada, bir çocuğun 3 yaşına gelene dek, eğer üst gelir ve eğitim grubu bir ailede ise, 30 milyondan daha çok, orta grup ailede ise 20

milyon, alt grup ailede ise 10 milyon sözcük duyduğunu göstermektedir. Bu yüzden dilsel açıdan daha zengin bir çevrede yaşamak orta ve üst grup aile çocukları için bir avantaj olmaktadır. Daha zengin ortamda olanlar, olmayanlardan sözcük dağarcığı gelişme hızı, günlük konuşma sırasında kullanılan sözcük sayısı ve zekâ testleri sonuçları açısından daha üstün olmaktadır.

Ailelerin eğitim durumları, çocukla yapılan konuşmaların kalitesi ve miktarı konusunda da farklılıklara yol açar. Yapılan bir araştırmaya göre, orta düzey eğitim ve gelir grubundan annelerin 6 ila 20 ay arası bebekleriyle ilgilenme süresi günden güne artarken, alt düzey eğitim ve gelir grubu annelerinki azalmaktadır. 1. gruptaki anneler 2. gruptakilerden iki kat fazla çocuklarıyla oyun oynarlar. Dil gelişimi, çocuğun çevresindeki kişilerle gireceği karşılıklı iletişim etkinliklerinin sıklığına ve kalitesine bağlı olduğu için, 2. grup annelerin çocuklarında dil gelişimi yavaş ilerler (Savaş, 2006).

Araştırmanın diğer bir amacında; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin, ailenin ekonomik durumuna göre dağılımı incelenmiş ve sonuçta ailenin ekonomik durumunun çocukların dil gelişim düzeyinde farklılığa yol açan bir etken olduğu görülmüştür. Özellikle yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın düşük ve orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin ise dili kullanmada çok da etkin olmadığı görülmüştür.

Çocuğun dil gelişiminde ailenin eğitim durumunun katkısı olduğu gibi ailenin ve yakın çevrenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel durum da çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Dil gelişimi, dilin doğru kullanımı, sözcük dağarcığının sınırı ve ifade etme becerisi gibi özellikler çocuğun içinde yaşadığı sosyo-ekonomik ve kültürel duruma göre farklılaşmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişen çocuk, çeşitli etkinliklere katılma, farklı yerleri gezip görme imkânına sahip olduğundan zengin uyaranlarla etkileşimde bulunmaktadır. Böylece sözcük dağarcığını zenginleştirmekte ve yeni dilsel deneyimler kazanmaktadır. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler okumaya, iyi

konuşmaya daha çok önem verdiklerinden çocuklarına iyi bir model olmaya özen göstermektedir. Ayrıca çocuğun çeşitli okuma ve dinleme etkinliklerine katılımını sağlayarak eğitimine katkıda bulunmaktadır. İşte bu nedenlerden dolayı yüksek sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrenciler dili daha etkin kullanmakta ve kendilerini daha doğru ifade etmektedirler. Sözcük dağarcıkları da diğer ortamlardan gelen öğrencilere göre daha yüksek olmaktadır.

Dil gelişimi açısından aile ortamının ne denli önemli olduğunu gösteren araştırmalardan biri Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmıştır. Bu araştırmaya göre düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul çağına kadar 5000 sözcük öğrendiği, gelir düzeyi yüksek aile çocuklarının ise 20.000 sözcüklük bir kelime dağarcığına ulaştıkları görülmüştür. Aynı araştırma bir çocuğun 3 yaşına gelene dek, eğer üst gelir ve eğitim grubu bir ailede ise, 30 milyondan daha çok, orta grup ailede ise 20 milyon, alt grup ailede ise 10 milyon sözcük duyduğunu göstermektedir (Savaş, 2006).

Yine ABD'de yapılan bir araştırmada ise; alt gelir düzeyine sahip nüfustan üç grup öğrenci, 1. sınıftan 4. sınıfa dek sözcük dağarcığı gelişimi açısından gözlemlenmiştir. 1. grubu oluşturan çocuklar beyazların devam ettiği bir kenar semt okulundan seçilmiştir. 2. grup, Afrika kökenli Amerikalı çocukların gittiği şehir merkezindeki bir okuldan seçilmiştir. Üçüncü grup ise Asya-Pasifik kökenli öğrencilerin okuduğu yarı kırsal bölgedeki bir okuldan seçilmiştir. Araştırmanın başında bütün deneklerin, okula başladıkları yıl sahip oldukları sözcük dağarcığı açısından karşılaştırılmıştır. Beyaz öğrencilerin 5000, İngilizceyi Afrika aksanı ile konuşan çocukların 3500, Asya-Pasifik kökenli çocukların ise 2500 sözcüklük bir dağarcığı olduğu görülmüştür. Okula başladıklarında yoğun bir sözcük dağarcığı geliştirme ve okumayı öğrenme eğitimi alan deneklerin tümünün sözcük dağarcığında gelişme sağlanmasına rağmen, aralarındaki farkın 4. sınıfa dek kapatılmadığı görülmüştür (Savaş, 2006).

Ülkemizde Davaslıgil (1985; aktaran Savaş, 2006) tarafından ilkokul birinci sınıf üzerinde yapılan araştırmada ise alt sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen

çocukların yılsonu gelişim düzeylerinin, üst sosyo- ekonomik ve kültürel düzeyden gelen çocukların öğretim yılı başındaki sahip oldukları dil düzeyine ulaşamadığı saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer amacı; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyi ile okul öncesi eğitim değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analiz sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin, çocukların dil gelişiminde büyük önemi vardır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların kendi yaşlılarıyla aynı ortamı paylaşmalarını sağlamaktadır. Böylece çocuklar dili kullanmadaki eksikliklerini akranlarından öğrenerek giderebilme şansına sahip olmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar zengin uyarılarla etkileşimde bulunduklarından sözcük dağarcıkları gelişmektedir. Çeşitli konuşma, dinleme ve okuma etkinlikleri düzenlenerek çocukların dili doğru ve güzel kullanmaları amaçlanmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim, ailede verilmeye çalışılan eğitimden oldukça farklıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında planlı, sistemli ve belirli amaçlara yönelik eğitim verilmektedir. Bu eğitim çocukların anlama, dinleme ve düşünme becerilerini etkilemektedir. Yani çocuklar kullandıkları dil hakkında yorum yapabilme becerisi olan üstdil becerilerini geliştirebilmektedir. Oysa okul öncesi eğitim almayan çocuklar kısıtlı çevre imkânları ve sosyal olanaklara sahip oldukları için, dili anlama ve farkında olma becerisi yönünden okul öncesi eğitim alan çocuklar kadar fazla imkâna sahip değildir. Bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Yapılan birçok araştırma sonuçları da bu değerlendirmeleri destekler niteliktedir. Ülkemizde Yıldız, Şen ve Coşkun'un (2006), Aydın ilinde, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve devam etmeyen 5 ve 6 yaş grubu çocukların üst dil

becerilerini inceleyen araştırmalarında; okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların üstdil beceri puan ortalamalarının, okulöncesi eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre, okulöncesi eğitimi alan çocukların dil gelişimlerdeki ilerleme, anlama becerisi olarak da nitelendirilen üstdil becerilerini olumlu düzeyde etkilediği anlaşılmaktadır.

Kök, Tuğluk ve Bay'ın (2006) Erzurum ilinde yaptığı araştırmada ise, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin dilsel gelişim özellikleri bakımından daha iyi durumda oldukları görülmüştür.

Araştırmanın bir başka amacına ulaşmak için dil gelişim düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyi ile cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak kız ve erkeklerin aldıkları aritmetik ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dil gelişiminde ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar tüm gereksinimlerini karşılayan annelerini örnek alarak konuşmayı öğrenirler. Ancak bir süre sonra kızlar anneyi, erkekler de babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar (Yavuzer,1998).Bu yüzden erkek çocukların cümleleri daha kısa ve daha çok yanlışlı, sözcük dağarcıkları ise daha kısırdır.

Demirel (2004) de yapılan bazı araştırmalarda ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden ileri olduğu sonucuna varıldığını belirtmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ve elde edilen başarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okuma yazma ile ilgili olarak ilk önce, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarı düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra ilköğretim

birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının, ailenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ailenin eğitim durumunun ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin okuma yazma başarısında farklılığa yol açan bir unsur olduğu görülmüştür. Özellikle anne veya babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma yazmada daha fazla başarı elde ettiği görülmüştür.

Anne baba hem çocuğun tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakınında olan kişiler hem de ilk öğretmendir. Yapılan birçok gözlemler ve araştırmalar, anne babanın çocuk üzerindeki etki alanının çok geniş olduğunu göstermektedir.

Gordon (1993; aktaran Çelenk, 2005) eğitsel kimliğin belirlenmesinde anne baba rolünün çok önemli olduğunu belirtmektedir. Ancak anne baba rolünün niteliği ve çocuk üzerindeki etkisi, anne babanın eğitim durumuna göre değişmektedir. Üniversite veya lise mezunu olan ebeveynler, aile bireylerine ve özellikle de çocuğa karşı tutarlı davranışlar sergilemektedir. Çocuğa aşırı ilgi göstermek veya çocuk üzerinde tedirginlik yaratan baskı uygulamak gibi yanlış davranış ve tutumlardan kaçınırlar. Çocuğa karşı hoşgörölü ve destekleyici bir yaklaşımla yardımcı olmaya çalışırlar. Bu yaklaşım çocuk okula başladığında da devam eder. Okul etkinliklerine sık sık katılarak çocuğun okul başarısına nasıl bir katkıda bulunabilecekleri konusunda bilgi sahibi olurlar. Okulda yapılan etkinlikler evde ebeveyn tarafından desteklenir. Bu durum çocuğun okul başarısını olumlu olarak etkilemektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar da ailenin eğitim durumunun çocuğun okul başarısını arttırdığını göstermektedir.

Diaz (1989; aktaran Çelenk, 2005) tarafından yapılan bir araştırmada; anne baba desteği ve ilgisinden yoksun olan öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğu ve sınıfta kalma riski taşıdıkları saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılım, tutarsızlık ve geçimsizliğin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür.

Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul başarısının yarıdan çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Çelenk, 2005).

Satır'ın (1996; aktaran Çelenk, 2005) yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğun başarısızlığında onu çalışırsan başarılı olursun sözleriyle yüreklendiren anne- babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalar, anne – baba yoksunluğunun çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkilediğinin göstermektedir. Wayne Dennis, Tahran'da bir yetiştirme yurdunda yaptığı bir araştırmada bu yurttaki büyüyen çocukların büyük gelişim bozuklukları gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yurttaki büyüyen çocuklar sadece zekâ gelişimi ve konuşma alanında gerilikler göstermekle kalmamışlar, aynı zamanda hareket becerilerinde de yaşitlarına kıyasla büyük gelişim eksiklikleri göstermişlerdir (Çelenk, 2005).

Demirel'e (2002) göre ailesi yanında kalmayan, örneğin yurttaki ve yatılı okullarda kalan öğrencilerin, ailelerin yanında kalan öğrencilere göre çok ağır sorunları olmaktadır. İletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın okuma yazma ile ilgili diğer bir amacında; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunun çocuğun birinci sınıfta okuma yazma başarısını etkilediği görülmüştür. Bu sonuca göre yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrenciler okuma yazmada yüksek başarı elde ederken, düşük ve

orta sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrencilerin okuma yazmada düşük başarı elde ettiği görülmüştür.

Öğrencinin içinde bulunduğu ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu, ilk okuma yazma çalışmalarını etkileyen önemli faktördür. Sosyo ekonomik ve kültürel düzey yükseldikçe, anne-babanın çocuklarına karşı tavrı ve tutumu olumlu olarak değişmekle birlikte çocuğa kazandıracakları okuma yazma deneyimleri de artmaktadır. Çocuğun okul öncesi ortamda karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları gibi basılı araç-gereçlerin yanı sıra, ailede, yuva ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinlikleri sayesinde okuma yazma deneyimleri kazanarak okula başlamaktadır. Tüm bu etkinlikler, sosyo ekonomik durumu yüksek aile ve çevrelerde daha bilinçli olarak yapılmaktadır. Oysa alt ve orta gelirli ailelerin temel ihtiyaçları karşılama gibi sıkıntılarla boğuşurken, çocuğun gelişimsel özellikleri ve bu gelişimsel özelliklerin uygun uyarıcılarla pekiştirilmesi gibi etkinliklere pek zaman kalmamaktadır. Ayrıca bu ailelerin çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını bilememe gibi sorunları da olduğu bir gerçektir. Bu nedenlerden dolayı yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen öğrenci, diğer öğrencilere göre okuma yazmada daha fazla başarı göstermektedir.

Yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Örneğin Prof. Dr. Meziyet Arı ve Hale Gonca tarafından (2006) Ankara ilinde yapılan bir araştırmada, ilköğretime yeni başlayan öğrencilerin en yüksek başarı ortalamasının sosyo ekonomik ve kültürel açıdan üst seviyede bulunan çocuklara, en düşük başarı ortalamasının da sosyo ekonomik ve kültürel açıdan alt seviyede bulunan çocuklarında toplandığı görülmektedir. Buna göre sosyo ekonomik ve kültürel durum çocukların başarısını doğru orantılı olarak etkilemektedir.

Ülkemizde Güven (2006) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise sosyo ekonomik düzeyin çocuğun matematik yeteneğini belirlemede de etkili bir faktör olduğunu göstermiştir. Düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların matematik

yeteneği puan ortalamalarının orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklarınkinden anlamlı derecede daha düşük olduğu görölmüştür.

Araştırmanın okuma yazma ile ilgili bir diğer amacında; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarıları ile okul öncesi eğitim değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okuma yazmada daha başarılı olduğu görölmüştür.

Okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim alan öğrenci başarılarının bu eğitimi almamış olan öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunduğu gibi okuma yazma ve matematik ile ilgili becerilerinde de ölçülebilen artışlar sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazma öğretilmez. Buna karşın, aile içinde yeterli düzeyde okuma yazma deneyimi edinemeyenler ya da bu deneyimi çok alt düzeyde kazanan çocukların, bu eksikliklerinin giderilmesi için görsel ve işitsel okuma yazma araçlarıyla desteklenmiş bir ortam sunar (Çelenk, 2005). Bu ortamda uzman öğretmenler tarafından çocuklara ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırılır. Böylece çocuklar okuma yazma öğrenmenin ön koşulunu oluşturan davranışları ve becerileri kazanmış olarak okula başlarlar. Bu kazanımlar sayesinde çocuk okula başladığında okuma yazma öğrenmeye hazırdır.

Yapılan araştırmalar da, erken çocukluk döneminde kaliteli kurumsal eğitim alan ya da anaokuluna giden çocukların ileride diğer çocuklardan daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Gullo (aktaran Güven ve Balat, 2006) da 1991’de yaptığı araştırmada 3 ve 4 yaşından itibaren okul öncesi eğitim alan risk altındaki çocukların, okul öncesi eğitim almayan risk altındaki diğer çocuklardan akademik olgunluk açısından

anlamli olarak daha yüksek puanlar aldıklarını ve daha başarılı olduklarını görmüştür. Griffin, Case ve Siegler'in (aktaran Güven ve Balat, 2006) 1994 'te yaptıkları araştırmada, düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklardan okul öncesi eēitimi alanların almayanlara göre daha başarılı olduklarını görmüşler; okul öncesi gibi kritik bir dönemde kaçırılan fırsatların ileriki yıllarda matematiēin karmaşık kavramlarını ērenmeyi zorlaştıracağını söylemişlerdir.

İnan ve diēerleri tarafından İstanbul ilinde yapılan "İlkēretim birinci sınıf ēretmenlerinin okul öncesi eēitim kurumlarına devam etmiş ērencilerle etmemiş ērencilerin ilkēretime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi" alışmasında okul öncesi eēitimi almış ērencilerin, okul öncesi eēitimi almayan ērencilere göre daha fazla hazır oldukları görülmüştür. Aynı araştırmada, ērenim durumu yüksek anne- babaların okul öncesi eēitimi daha çok önemsedikleri ve çocuklarının psikososyal gelişim becerilerine olumlu katkısının olduēunu düşündükleri belirlenmiştir.

Belma Atik Tuērul'un 1992 yılında yaptıēı "Anaokulu eēitimi alan ve almayan çocukların birinci sınıftaki akademik başarıları ve ruhsal davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi" adlı doktora tezinde anaokulu eēitimi alan ērencilerin, almayan ērencilere göre okuma yazmada daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın okuma yazma ile ilgili diēer bir amacında ise; ilkēretim birinci sınıf ērencilerinin okuma yazma başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda okuma yazma başarıları ile cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki olmadıēı görülmüştür.

Okuma yazma süreci doēumla birlikte başlar ve ocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam eder. Okuma-yazma becerilerinin kazanımı, ailede, toplumsal çevrede, yuvada, anaokulunda ve ocuk ilkēretim okuluna alındıēında da sürekli gelişme halinde olan bir süreçtir. Kısaca vurgulamak gerekirse, ocuēun içinde bulunduēu tüm sosyal ilişkilerin okuma- yazma becerisi üzerinde etkili olduēu görülmektedir. ocuēun ilkēretime başlamasıyla birlikte, ērencinin okul başarıları üzerinde rol

oyनayan etkiler biraz daha değişmektedir. Birinci sınıf öğreтmeninin özellikleri, sahip olduğu bilgi birikimi, okul öncesi ve sonrası yapılan hazırlık çalışmaları, öğreтmen-öğrenci ilişkisi, kullanılan ilk okuma yazma öğreтim yöntem ve teknikleri; okul ve sınıfın içinde bulunduğu koşullar ve özellikler, okul-aile ve öğreтmen ilişkileri; öğrencinin içinde bulunduğu aile ve çevre özellikleri, öğrencinin zekâ düzeyi ve bireysel farklılıklar, öğrenci başarısında farklılığa yol açan unsurlardır. Ancak cinsiyet değişkeni başarıda farklılığa sebep olan unsur değildir. Çünkü öğreтim öğrencinin önбilgilerine ve bireysel farklılıklarına göre şekillenir. Bundan dolayı ilk okuma yazma başarısında cinsiyetler arasında bir farklılık görülmemektedir.

Prof. Dr. Meziyet Arı ve Hale Gonca (2006) tarafından Ankara ilinde yapılan bir araştırmada da, ilköğretime yeni başlayan öğrenci başarı ortalamalarının cinsiyete göre dağılımında, her iki cinsiyette de gruplar arasında belirgin bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın son amacında ilköğreтim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen bulguya göre, birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarısı ile dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre doğuştan gelen dil yeteneğinin, aile ve sosyal çevre etkileşimiyle geliştiği ve okuma yazmada başarıyı etkileyen bir unsur olduğu, okuma yazma öğrenildikten sonra da bu gelişmenin planlı ve programlı bir şekilde birbirini etkileyerek devam ettiği görülmüştür.

Yapılan pek çok araştırma, dil gelişimi- okuma becerisi ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu araştırmalar ilkokuldan üniversiteye kadar geniş bir alanda gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak çok okuyan ve okuduğunu iyi anlayabilen öğrencilerin sınavlarda daha da başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmalar anadil eğitiminin diğer derslerde verilen bilgileri anlamak için ne denli önemli bir araç sağlamaya yönelik olduğunu gözler önüne sermektedir. Okuduğunu tam olarak anlayamayan bir kişinin tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya gibi kendine özgü bir sözcük dağarcığı ve alan bilgileri olan derslerde başarılı olamayacağını tahmin etmek zor değildir. MEB tarafından Kocaeli ilinde 2004 Mayıs ayında il çapında yapılan seviye tespit sınavının sonuçları incelediğimizde, Türkçe testlerinde başarılı olamayan öğrencilerin fen ve matematik testlerinde de başarılı olamadığı görülmüştür (Savaş, 2006).

ocuk dil aracılığıyla içinde yaşadığı dünyayı tüm boyutlarıyla tanımaya başlar. Dil gelişimi normal olmayan çocukların diğer gelişim alanları da geri kalır ve özellikle okula başladıktan sonra bu gecikmeler daha net bir şekilde görülebilir. Dil gelişimi geri kalan ocuk, okula başladığında anlatılanları anlamada güçlük çeker ve kendisinden beklenenleri yerine getiremediği için başarısız olur (Sever,1995).

Yapılan araştırmalarda okulun dil gelişimi üzerinde de önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Bu durum çocuğun okul öncesinde kazandığı dil gelişim düzeyinin okuldaki başarısını etkilediği gibi okul ortamının da dil gelişimini etkilemeye devam ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla okuma yazma ile dil kazanımları karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir.

Okulun ocukların dil gelişimi üzerine etkilerini araştıran Ely (2005; aktaran Savaş, 2006), okul öncesi dönemde tamamlanmamış gibi görünen dil edinim sürecinin okulda da devam ettiğini söylemektedir. ocuk okulda kuşkusuz aile çevresinde o güne dek öğrendiği kavramlardan farklı çok miktarda yeni kavramla, bilgiyle karşılaşır. Bu yeni kavramları öğrenme süreci, her yıl öğrenilmesi gereken yeni bilgi ve becerilerle yoğunluğu artarak devam eder. Bu nedenle öncelikle okul öncesi döneme göre sözcük dağarcığı çok genişler.

Bütün elde edilen bulgular doğrultusunda, örnekleme oluşturan birinci sınıf çocuklarının sahip olduğu dil yeteneğinin okuma yazma başarısında da etkili olduğu ve birbirini karşılıklı olarak etkilediği görülmektedir.

### 5.3. ÖNERİLER

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki ile ilgili bulgular ve sonuçlar dikkate alındığında sunulan öneriler aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Dil gelişiminin desteklenmesi açısından, okulöncesi eğitim kurumlarından, tüm çocukların yararlanması ve yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitim kurumlarının dil gelişimine daha çok katkıda bulunabilmesi için, dil eğitim programları aile ile işbirliği yapılarak yürütülmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumları dil gelişimi ile ilgili materyallerle zenginleştirilmelidir. Dilsel etkinliklere önem verilmeli ve bu etkinliklerde çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsatlar verilmelidir.

Okul öncesi eğitimin önemi daha fazla vurgulanmalı ve faydaları ile ilgili yayınlar arttırılmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimciler, aile içinde kullanılan dilin önemi konusunda velileri bilgilendirmelidir.

Aileler, eğitimciler tarafından çocuk kitaplarının özellikleri konusunda bilgilendirilmelidir.

Dil gelişimini destekleyici eğitim programları hazırlanmalıdır.

İlköğretime yeni başlayan öğrencilerin sahip olduğu okuma yazma deneyimi, çocuğun okuma yazmada göstereceği başarıyı etkiler. Bu deneyimlerin gerçekleşmesinde aileye çok fazla görev düşmektedir. Çocuk yetiştirme konusunda anne ve babaları bilinçlendirmek, çocukların okula başlamaya hazır duruma gelmelerini olumlu yönde etkileyecek tutum ve davranışları kazandırmak amacıyla basın ve yayın organlarında eğitim amaçlı programlar hazırlanmalıdır.

Okul aile işbirliğini geliştirmek amacıyla okullarda öğretmen, anne ve babalara uzman kişiler tarafından rehberlik yapılarak ailenin çocuğun eğitimine doğrudan katılımı sağlanmalıdır.

Okul idarecileri, okul- aile ve öğretmen işbirliğinin artırılmasına önem vermelidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili kurumları, aileleri çocuk gelişimi içinde önemli bir yeri olan dil gelişimi konusunda bilgilendirici çeşitli seminer veya konferanslar düzenlemelidir

Çocuk gelişimi ve özellikle dil gelişimi konusu ile ilgili tüm kurumlar işbirliği içinde çalışarak çocuk-aile ve öğretmenler üzerinde araştırmalar yaparak çeşitli etkinlikler (seminer, konferans) düzenlemelidir.

## KAYNAKÇA

Ağaçsapan (Kurtman), A. (2002). *Dil Üzerine*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları;No.1352, Eğitim Fakültesi Yayınları; No.83.

Arı, M. ve Gonca, H. (2006). *Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi (Özet Kitabı 1. Cilt)*. Marmara Üniversitesi I.Uluslar Arası Okul Öncesi Kongresi 30 Haziran–3 Temmuz 2004. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Aybar, A., Soğucaklı, T. (2003). *Birinci Sınıflarda İlk okuma Yazma Matematik Öğretimi Güç Öğrenen Çocukların Eğitimi*. Konya: Dizgi Ofset Matbaacılık.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). *Milli Eğitim Dergisi*. 2003, sayı 159.

Azim, M. (2005). *İlk Okuma Yazma Öğretim Rehberi*. İstanbul: Zambak Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Calp, M. (2003). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*.9. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelenk, S. (2005). *İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü Tuş, Ş. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*. 3. Baskı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Erden, M., ve Akman, Y. (1996). *Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. 3. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (1988). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. 4. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eskinazi, L. (2003). 5;(0)-7; (12) Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürsu, E. (2002). *İlk okuma Yazma Öğretimi*. Konya: Güner Matbaası.
- Güven, Y. ve Uyanık Balat, G. (2006). 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik yeteneklerinin okul öncesi eğitimi alıp almama ve kurumda veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre karşılaştırılması (Özet Kitabı 1. Cilt). Marmara Üniversitesi I.Uluslar Arası Okul Öncesi Kongresi 30 Haziran–3 Temmuz 2004. İstanbul: YA-PA Yayınları.

İnan, M., Aşıcı, M., Küçüktepe, C., Tıraş, S., Şimşek, Ö. Ve Özden, B. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Etmemiş Öğrencilerle Etmemiş Öğrencilerin İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Özet Kitabı 1. Cilt)*. Marmara Üniversitesi I.Uluslar Arası Okul Öncesi Kongresi 30 Haziran–3 Temmuz 2004. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Kara, H. (2006). *Yazma Motivasyonu*. İstanbul:Yasem Yayınları.

Koç, A.A., Taylan, E.E., Bekman, S. (2002). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi*. AÇEV.

Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Özet Kitabı 2. Cilt)*. Marmara Üniversitesi I.Uluslar Arası Okul Öncesi Kongresi 30 Haziran–3 Temmuz 2004. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. 1. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

M.E. B. (2005). *İlköğretim (1-5) Türkçe Ders Programı Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Öz, F. (1999). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara :Anı Yayıncılık.

Özgür, İ. (1973). *Bugünün Anaokulları*. İstanbul: Takoğlu Matbaacılık.

Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Sever, S. ( 1995 ). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. İstanbul :YA-PA Yayınları.

Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2005). “İlk okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14-16 Kasım 2005. Ankara: Sim Matbaası.

Tan, N. (2004). *Çözümleme Metoduyla Cümle Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Toraman, Ş. (2002). *Woodcock-Johnson Bilişsel Yetenek Testi Resimli-Sözcük Dağarcığı (Picture Vocabulary) Alt Testinin Okul Öncesi ve İlkokul Çocuklarına Uyarlanması*. Yayınlanmamış Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

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

Tosun, Y. (2006). *Okuma Yazmanın Neyi Olur?* İstanbul: Çıra Yayınları.

Tuğrul (Atik), B. (1992). *Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Birinci Sınıftaki Akademik Başarısı ve Ruhsal Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*” Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ünalın, Ş. (2004). *Dil ve Kültür*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri / Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yavuzer, H. (1987). *Çocuklarda Konuşma ve Konuşma Bozuklukları*. Aile ve Çocuk 6.s.53–58.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. 15. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, C., Şen, S. ve Coşkun, R. (2006). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 5-6 Yaş Çocukların Üst Dil Becerilerin İncelenmesi (Özetler)* Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 13- 15 Eylül, 942 Muğla

## İNTERNET ARACILIĞIYLA ULAŞILAN KAYNAKLAR

Brooks, G. Çeviri: Nergis, A. (2000). “The Influence of Pre-school Experience on Early Literacy Attainment: The Research Evidence”, <http://www.literacytrust.org.uk/Research/brooks.html> . Web adresinden 29.03.2006 tarihinde edinilmiştir.

Cooper, J.D. Çeviri: Nergis, A.(1997). *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. <http://www.eduplace.com/rdg/res/literacy/> .Web adresinden 30.03.2006 tarihinde edinilmiştir.

[http://www.nurseryeducationonline.com/index.php?html\\_static\\_content=academic](http://www.nurseryeducationonline.com/index.php?html_static_content=academic)  
Web adresinden 06.08.2007 tarihinde edinilmiştir.

[www.ooegm.meb.gov.tr/mevzuat \\_bank](http://www.ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank). Web adresinden 06.08.2007 tarihinde edinilmiştir.

Senemoğlu, N. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi*. [www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray\\_hoca/makaleler/dil\\_onem.htm](http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/dil_onem.htm). Web adresinden 21.07.2007 tarihinde edinilmiştir.

## EKLER

### EK 1. VELİ ANKET FORMU

#### VELİ ANKET FORMU

**YÖNERGE:** Sayın veli, çocukların dil gelişim düzeyleri ile okuma- yazma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada, konuyla ilgili ifadelerden size uygun olanı işaretleyiniz. İlgi ve zamanınız için teşekkür ederim.

Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Songül DAMARLI OÇAK

#### ANNE VE BABALARIN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞ VE DÜŞÜNCELERİ İLE İLGİLİ ANKET SORULARI

Çocuğunuzun Adı, Soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

1. Çocuğunuzun cinsiyeti ( ) KIZ

( ) ERKEK

2. Kaç çocuğunuz var?

( ) TEK ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 4'den fazla

3. Anneni eğitim düzeyi

( ) Okuryazar değil

( ) Okuryazar

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Üniversite mezunu

4. Babanın eğitim düzeyi

( ) Okuryazar değil

( ) Okuryazar

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Üniversite mezunu

5. Ortalama aylık geliriniz:

( ) 100 YTL- 300 YTL

( ) 300 YTL – 500 YTL

( ) 500 YTL – 700 YTL

( ) 700 YTL –1000 YTL

( ) 1000 YTL –2000 YTL

( ) 2000 YTL ve üzeri

6. Çocuğunuzun şu an konuşmayla ilgili sorunu var mı?

( ) Yok

( ) Kekemelik

( ) Telaffuz bozukluğu

( ) Kelime kaybı

7. Çocuğunuza düzenli kitap okunur muydu? ( masal anlatmak gibi )

( ) Çok okunurdu

( ) Az okunurdu

( ) Hiç okunmazdı

8. Çocuğunuzun konuşmasını engelleyecek herhangi bir fiziksel engeli ( yarık damak, yarık dudak ve ya diğer sağlık sorunu gibi...) var mı?

( ) Var

( ) Yok

9. Çocuğunuzun konuşmasını engelleyecek herhangi bir psikolojik engeli (duygusal istikrarsızlık, kararsızlık, güvensizlik, içine kapanma, yaşlıları ile ilişki kuramama, uyum güçlüğü gibi...) var mı?

( ) Var

( ) Yok

10. Çocuğunuzla karşılıklı herhangi bir konuda ne kadar sıklıkla sohbet edersiniz?

( ) Her zaman

( ) Çoğu zaman

( ) Bazen

( ) Az

( ) Hiç

11. Çocuğunuz günde kaç saat televizyon izler?

( ) Hiç izlemez

( ) 1 saat - 2 saat

( ) 2 saat – 3 saat

( ) 3 saatten fazla

12.Çocuğunuz, okula başlamadan önce yaşıtı arkadaşlarıyla ne kadar sıklıkla vakit geçirirdi ( oyun oynardı) ?

( ) Her zaman

( ) Çoğu zaman

( ) Bazen

( ) Az

( ) Hiç

13. Aile içinde Türkçeden başka bir dil kullanılıyor mu?

( ) Evet

( ) Hayır

14. Doğumu izleyen ilk 3 yıl çocuğun bakımı ile kim ilgilendi?

( ) Anne

( ) Baba

( ) Anne ve baba

( ) Anneanne/ Babaanne

( ) Bakıcı

( ) Diğer

15. Çocuğunuz her hangi bir okulöncesi kuruma gitti mi? ( Anaokulu vb.)

( ) Evet

( ) Hayır

## EK 2. İLK OLARAK HAZIRLANAN BAŞARI TESTİ

### Ali'nin Güvencini



Küçük Ali okuldan dönüyordu. Yolun kenarında çırpınan bir güvencin gördü. Zavallı hayvan yanalıydı.

Ali güvencini aldı, eve götürdü. Yarasını temizledi. Yanalı bölgeye ilaç sürdü. Güvencini besledi. Güvencin kısa zamanda iyileşti.

Ali, buna çok sevindi. Güvencini gökyüzüne saldı. Güvencin havada birkaç takla attı. Sonra uçtu, gözden kayboldu.

Ertesi gün güvencin geri geldi. Balkona kondu. Ali'nin elinden yem yedi, su içti. Havada taklalar atıp Ali'yi eğlendirdi.

Güvencin daha sonraki günlerde de geldi.

Bir gün havada takla atan güvencin görürseniz bu öyküyü hatırlayın. O, Ali'nin güvencini olabilir.

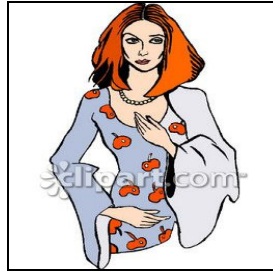
(Bir Yayınları 1. Sınıf Tatil Kitabından Alınmıştır.)

**HAYDİ YAPALIM !**

**Hangi resim sorunun cevabı olabilir ?**

**Bulduğun cevabı anlatan resmin altındaki kutuyu boya.**

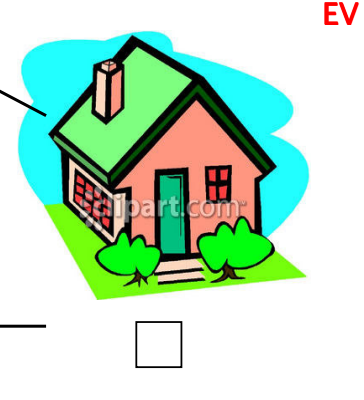
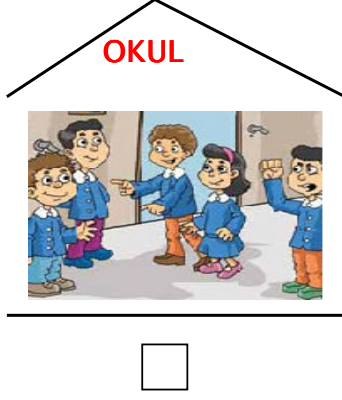
**1. Yaralı güvercini kim gördü?**

☐☐☐

**2. Ali yaralı güvercini nerede gördü ?**

☐☐☐

**3. Ali, güvercini nereye götürdü?**



Hangi cümle sorunun cevabı olabilir ? Bulduğun cevabın önündeki kutuyu boya.

**4. Ali güvercini ne zaman gördü?**

- ☐ Okuldan dönerken gördü.
- ☐ Pencereden bakarken gördü.
- ☐ Oyun oynarken gördü.

**5. Güvercin havada ne yaptı?**

- ☐ Havada birkaç takla attı, uçtu ve gözden kayboldu.
- ☐ Uçamayıp yere düştü.
- ☐ Hemen uçup gitti.

## 6.Ali, yaralı güvercine nasıl yardım etti?

☐ Yolun kenarından alıp yuvasına bıraktı.

☐ Yarasını temizledi, yaralı bölgeye ilaç sürdü, besledi.

☐ Eve götürüp, suyunu ve yemeğini verdi.

## 7. Ertesi gün güvercin neden geri döndü?

☐ Ali'yi sevdiği için geri döndü.

☐ Yavrusu almak için geri döndü.

☐ Annesini tekrar görmek için geri döndü.

## 8.Kutuların içine hangi noktalama işareti gelir?

Haydi yap!

|                  |            |           |
|------------------|------------|-----------|
| (?) Soru işareti | (,) Virgül | (.) Nokta |
|------------------|------------|-----------|

Ayşe □ Ahmet ve Hilal derse  
geç kaldılar.

Öğretmenim,

Neden geç kaldınız□ diye  
sordu.

Onlar da uyanamadıklarını  
söyledi □

9.Noktalama işaretlerini  
adlarıyla eşleştirin.

Ünlem işareti

Tırnak işareti

“ ”

!

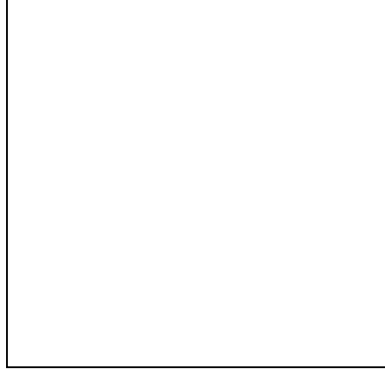
10. Okuyacağım cümleleri  
aşağıya yazın.

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

11. Kutuya sıra arkadaşının  
yüzünü çiz. Altına  
arkadaşının adını yaz.



---

**EK 3. İKİNCİ OLARAK HAZIRLANAN ve UYGULANAN  
BAŞARI  
TESTİ**



**ÖMER DEDE**

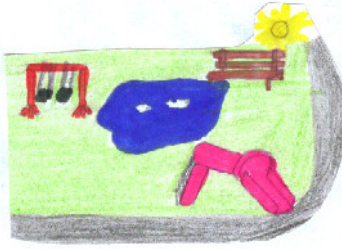
Ömer Dede evden çıktı. Hava güneşliydi. Parka gitti. Orada biraz gezindi. Göldeki ördekleri izledi. Parkta komşusu Ahmet Bey'i gördü. Selam verdi. Eve gitmek için parktan ayrıldı. Eve geldi. Akşam olmuştu. Yemek vakti, dedi. Yemeğini yedi. Daha sonra....

1. Ömer Dede daha sonra ne yaptı? Yaz.

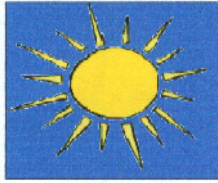
|  |
|--|
|  |
|  |

Sorunun cevabı olan resmin altındaki kutunun içini boya.

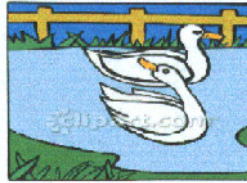
2. Ömer Dede Ahmet Bey'i nerede göndü?

☐☐☐

3. Hava nasıldı ?

☐☐☐

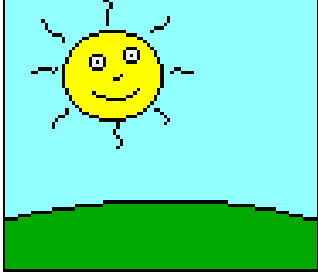
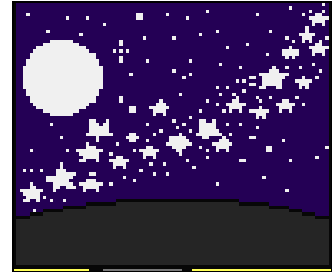
4. Ömer Dede parkta neleri izledi ?

☐☐☐

5. Ömer Dede parkta kimi gördü?

☐☐☐

6. Ömer Dede ne zaman acıktı?

☐☐☐

Hangi cümle sorunun cevabı olabilir? Bulduğun cevabın önündeki kutuyu boya.

7. Ömer Dede niçin parktan çıktı?

- ☐ Okula gitmek için.
- ☐ Eve gitmek için.
- ☐ Doktora gitmek için.

8. Kutuların içine hangi noktalama işareti gelir?

|                  |            |           |
|------------------|------------|-----------|
| (?) Soru işareti | (,) Virgül | (.) Nokta |
|------------------|------------|-----------|

Ayşe  Ahmet ve Hilal derse geç kaldılar   
Öğretmenim,  
– Neden geç ldınız diye sordu.  
Onlar da uyanamadıklarını söyledi

9. Noktalama işaretlerini adlarıyla eşleştir.

|                |
|----------------|
| Ünlem işareti  |
| Tırnak işareti |

|     |
|-----|
| “ ” |
| !   |

10. Kutuya sıra arkadaşının yüzünü çiz. Altına arkadaşının adını yaz.



#### EK 4. SESLİ OKUMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

|                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Öğrencinin Adı Soyadı         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>1. Atlayarak Okuma</b>     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Harf hece atlama           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Kelime atlama              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Satır atlama               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Normal okuma               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>2. Ekleyerek Okuma</b>     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Harf hece ekleme           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Kelime ekleme              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Satır ekleme               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Normal okuma               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>3. Tekrarlayarak Okuma</b> |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Harf hece tekrarlama       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Kelime tekrarlama          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Satır tekrarlama           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Normal okuma               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>4. İzleyerek Okuma</b>     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Parmakla izleme            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. İki eliyle izleme          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Cetvel, kalem vb. izleme   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Normal okuma               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>5. Oturma Biçimi</b>       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Dik oturarak okuma         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Öne eğik oturarak okuma    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Geriye dayanarak okuma     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Sallanarak okuma           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>6. Nefes Kontrolü</b>      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Mırıltı çıkarma            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Düzensiz nefes alıp verme  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Okuma aralığı uzun         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Normal okuma               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>7. Okuma Kuralları</b>     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Noktada durma              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Virgülden durma            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Vurgu yapma                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Tonlama yapma              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## EK 5. YAZI BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU

|                                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Öğrencinin Adı Soyadı                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>1. Yazı Düzeni</b>                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Eğik                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Sola Yatık                          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Dik                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Düzensiz                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>2. Yazı Büyüklüğü</b>               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Büyük                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Orta                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Küçük                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Düzensiz                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>3. Satır Çizgilerine Yazma</b>      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Düzgün                              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Alta Kaymış                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Üste Çıkmış                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Düzensiz                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>4. Kelimeler Arasındaki Açıklık</b> |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Az                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Normal                              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Çok Açık                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Düzensiz                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>5. Harflerin Yazılış Biçimi</b>     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Tam Yazılmış                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Eksik Yazılmış                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Kuralsız Yazılmış                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ç. Düzensiz                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>6. Yazının Temizliği</b>            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| a. Temiz                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| b. Normal                              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| c. Çok Silinmiş                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| d. Düzensiz                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

## EK 6. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2235  
Konu : Anket (Songül DAMARLI OCAK)

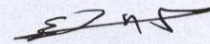
26/10/2006

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 20.10.2006 tarih ve 580/2232 sayılı onayı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.  
c) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünün 19.09.2006 tarih ve 2586 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Songül DAMARLI OCAK **"İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma Yazma Başarısı Arasındaki Etki"** konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Erdem DEMİRCİ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER :**

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru  
Ek-2. Onaylı Anket soruları

EĞİTİM  
%100  
DESTEK  
4440632

**NOT :** Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres :** İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382  
**E-Mail :** [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>